Pädagogischer Jahresbericht

Archivbureau der Schweizerischen permanenten ...

Pädagogischer Jahresbericht

von

1902.

Im Verein

mit

Freytag, Frisch, Hauschild, Kornrumpf, Ludwig, Martig, Matthias, Opitz, Peter, Rothe, Sickinger, Uhlhorn, Unglaub, Weigeldt, Zimmermann

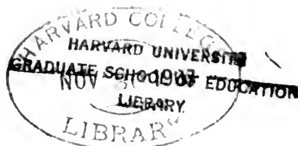
bearbeitet und herausgegeben

von

Heinrich Scherer,
Schulinspektor in Worms.

Fünfundfünfzigster Jahrgang.

Leipzig.
Friedrich Brandstetter.
1903.



Maschinensatz von Oscar Brandstetter in Leipzig.

Inhalts-Verzeichnis.

I. Abteilung.

II. Abteilung.

Zur Entwickelungsgeschichte der Schule.

Verzeichnis der Schriftsteller.

(Seitenzahlen der ersten Abteilung.)

Register der Sammelwerke, Zeitschriften und anonymen Bücher.

Materialien.

I. Pädagogik.

Von

H. Scherer,

Schulinspektor in Worms a/Rh.

I. Uebersicht über die Strömungen auf dem Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

1. Die Geschichte der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Im Zusammenhang mit dem Studium der Kulturgeschichte wird auch die historische Pädagogik in unserer Zeit gefördert; man sammelt das archivalische und gedruckte Material, die Schulordnungen und Schulbücher u. dgl., untersucht eingehend den Zusammenhang der Theorie einzelner Pädagogen mit der zeitigen Philosophie und wendet auch die Blicke auf die Entwicklung des Bildungswesens anderer Kulturvölker der Gegenwart. Es tritt deutlich das Streben hervor, „die geschichtlichen Zusammenhänge aufzusuchen und alle die Fäden aufzudecken, welche zwischen den einzelnen Erscheinungen spielen, ihre gegenseitige Beeinflussung, ihr Wachsen und Werden darzustellen" (Prof. Rein, Pädagogik); denn das Ideal der wissenschaftlichen Pädagogik muß immer eine genetische Darstellung derselben, eine Entwicklungsgeschichte der Pädagogik sein, in der es sich um eine Beziehung der einzelnen Faktoren des Kultur- und Geistesleben zur Pädagogik und dem Bildungswesen und auf Grund derselben um das Verständnis des Werdenden und Gewordenen handelt. Eine rein sachliche Darstellung der gegebenen Tatsachen und der daraus gezogenen Schlüsse muß dabei immer als erste Forderung gelten; allerdings wird sich ja auch dabei immer der subjektive Standpunkt des Geschichtsschreibers nicht ausschalten lassen, aber jede tendenziöse Darstellung muß vermieden werden. Diese genetische Darstellung der Pädagogik wird zur Einführung in das Studium der Pädagogik überhaupt nur in bestimmten und engeren Grenzen zur Anwendung kommen können; denn erst von einer bestimmten, auf dem Boden der Wissenschaft und Philosophie der Gegenwart aufgebauten Theorie aus lassen sich die Anschauungen und Tatsachen der Vergangenheit kritisch erfassen, wie es die genetische Darstellung verlangt. Der Zögling des Seminars wird daher in anschaulicher Form mit den wichtigsten Lehren einiger Pädagogen der Neuzeit — etwa Pestalozzi, Diesterweg und Dörpfeld — und im Anschluß daran dann mit den Grundzügen der Anthropologie und Ethik sowie der Theorie der Pädagogik bekannt gemacht werden müssen; sodann muß er aber als Abschluß eine für seine Entwicklungsstufe geeignete

Entwicklungsgeschichte der Pädagogik kennen lernen, als deren Krone die Theorie und Praxis der Pädagogik der Gegenwart erscheint.

„Aus der Erforschung (Studium) der Erziehungsgeschichte fließt uns ein reicher Schatz wertvoller Kenntnisse zu, die das Urteil über pädagogische Fragen schärfen; dadurch werden wir befähigt, einerseits das bewährte Alte richtig zu würdigen und aufzunehmen, anderseits aber auch neu auftretende Lehren (Theorien) maßvoll zu beurteilen und besonnen anzuwenden." (Prof. Müller-Tissot, Erziehungsgeschichte.) Daraus geht hervor, daß es sich dabei in erster Linie um die Pädagogik des deutschen Volkes und um die derjenigen Völker handelt, die in erziehlicher Hinsicht in irgend einer Weise einen nachhaltigen Einfluß auf die Erziehung und Bildung unseres Volkes ausgeübt haben. Von diesem Gesichtspunkte aus betrachtet ist es unbegreiflich, wie man in für Volksschullehrer bestimmte Bücher (siehe z. B. Baumgarten, Geschichte der Pädagogik) die Entwicklung der Erziehung und Bildung bei den Chinesen, Indern, Persern und Aegyptern aufnehmen kann; die Erörterungen darüber gehören in eine Kulturgeschichte, aber nicht in eine Geschichte der Pädagogik. „Die Pädagogik der Griechen hat mittelbar, die der Römer unmittelbar die Gestaltung des Unterrichtswesens bei den christlichen Völkern und damit auch bei den Deutschen bestimmt, und zwar in der Form sowohl als in dem Inhalt" (Weimar, Geschichte der Pädagogik); daher muß die Pädagogik dieser Völker in der Geschichte der Pädagogik eine Stelle finden. Die Israeliten entwickelten ein eigenartiges religiöses Geistesleben, aus dem unter dem Einfluß der griechischen Philosophie das Christentum hervorging und das in seiner Literatur auch in den Unterricht in den deutsch-christlichen Schulen eingefügt wurde; deshalb muß die Geschichte der Pädagogik auch das Erziehungs- und Bildungswesen der Israeliten in sich aufnehmen. Der Schwerpunkt der Geschichte der Pädagogik wird aber in der Darstellung der Entwicklung der theoretischen und praktischen Pädagogik bei den Germanen und den mit ihnen in Beziehung stehenden europäischen Kulturvölkern liegen. Die Krone einer solchen Entwicklungsgeschichte der Pädagogik bildet die Theorie und Praxis der Pädagogik der Gegenwart, welche dann wieder ein Hilfsmittel zum Studium der Entwicklungsgeschichte der Pädagogik wird; denn erst mit gründlich in ihrem Zusammenhang erfaßten und geprüften Ansichten kann man die Anschauungen anderer und namentlich die vergangener Zeiten richtig auffassen.

Wie in der Gegenwart die wissenschaftliche Pädagogik in engem Zusammenhang mit der Philosophie steht, so hat sie auch in der Vergangenheit, in ihrer ganzen geschichtlichen Entwicklung damit in engstem Zusammenhang gestanden; ja, die Pädagogik erscheint der Wissenschaft anfangs als philosophische Disziplin und ist von Philosophen zuerst wissenschaftlich bearbeitet worden. Das ist der Pädagogik teils förderlich, teils hinderlich gewesen; erhielt sie einerseits von der Philosophie die wissenschaftliche Basis, so wurde sie anderseits auch von ihr in die Fesseln des philosophischen Systems gebannt und dadurch in ihrer freien Entwicklung gehindert.

„Der Philosoph," sagt M. Lorenz (Die Kultur I 13), „gibt immer nur die Welt in die Gedanken seiner Zeit gefaßt; für seine Zeit hat der Philosoph immer dann Recht und lehrt eine ‚Wahrheit', wenn es ihm gelungen ist, den Erkenntnistrieb seiner Zeitgenossen zu befriedigen, der drängenden Zeitseele den ihr entsprechenden gedanklichen Ausdruck zu geben." Deshalb sind die Ergebnisse philosophischer Forschung nur von

relativem Wert und von subjektiver, an die Zeit gebundener Bedeutung; deshalb ist aber doch auch im großen und ganzen ein Fortschritt in der Entwicklung vom Dogmatismus zum Empirismus wahrzunehmen, weil das menschliche Geistesleben im allgemeinen in dieser Weise fortschreitet. „In früheren Tagen versuchten die Philosophen von einem vorgefaßten Standpunkte aus das Weltganze zu überblicken, von einem angenommenen Weltprinzip aus alle Tatsachen des Universums zu erklären; so entstanden die philosophischen Systeme, in denen jedes Wirklichkeits- und damit jedes Wissensgebiet diejenige Stelle einnahm, die aus dem Weltprinzip heraus ihm angewiesen werden mußte. Neben dem philosophischen Systembau sind aber zu allen Zeiten Gedankengebäude entstanden, die ihrer Idee nach auch ein geistiges Abbild der Weltwirklichkeit darbieten sollten, aber deshalb nicht darbieten konnten, weil sie nicht auf metaphysischem, sondern auf dem Boden der Erfahrung standen" (Dr. Gramzow, Wie studiert man Philosophie? Deutsche Schule VI. 12); sie konnten erst durch Ausfüllung der Lücken mittelst der Metaphysik zu philosophischen Systemen werden. Anderseits hatte die Scholastik „die Ausgestaltung des christlichen Lehrgutes auf dem Grunde der Theologie der Kirchenväter mit den Hilfsmitteln, welche die altchristliche und die darin enthaltene antike Wissenschaft darbot", zum Zweck (Prof. Dr. Seidenberger, Grundlinien idealer Weltanschauung aus Willmanns Geschichte des Idealismus); sie strebte darnach, das christliche Lehrgut zu systematisieren, wobei ihre Vertreter in den Alten in erster Linie „die Bestätigung der ‚christlichen Wahrheit'" suchten. Als „christliche Wahrheiten" aber galten den Scholastikern die Dogmen der römisch-katholischen Kirche; diese enthielten die volle und reine, weil von Gott geoffenbarte Wahrheit, welche die Philosophie mit den Mitteln der Vernunft begründen soll. „Den Höhepunkt der Scholastik bezeichnet der ‚Engel der Schule', der heilige Thomas von Aquin" (Seidenberger a. a. O.); er hat bewußt und methodisch die aus Aristoteles geschöpfte antike Gedankenwelt in diejenige der Kirche eingeordnet und so ein in seiner Art imposantes System aufgebaut. Wo ihn dabei die Vernunft im Stiche läßt, hat die Offenbarung einzutreten; denn die Offenbarungslehren sind für ihn nicht wider-, sondern nur übervernünftig. Die Vernunftbeweise können für ihn „auf diesem Gebiete nur dann beweisend sein, wenn man von vornherein das Offenbarungsprinzip und die Offenbarungsurkunden anerkennt" (Dr. Vorländer, Geschichte der Philosophie). Die Philosophie ist hier also der Theologie untergeordnet; sie ist die Magd derselben. Sie darf nicht unbeirrt und frei nach der Wahrheit suchen; sondern die Theologie, welche ja schon die Wahrheit hat, zieht sie nur zum Verständlichmachen derselben heran. Daher kann man von Thomas von Aquin sagen, er habe „den Höhepunkt der Scholastik erreicht, sie konnte gar nicht weiter hinauf, sie mußte sich fortan darauf beschränken, das Errungene zu wahren, zu überliefern und etwaige Risse und Lücken im kleinen auszubessern" (Seidenberger a. a. O.); deshalb hat auch Papst Leo XIII. in der Encyklika „Aeterni Patris" (1879) erklärt, die Philosophie des Thomas von Aquin sei am besten geeignet, die moderne Philosophie mit ihren Irrtümern zu widerlegen und die gesicherten Ergebnisse der modernen Wissenschaft in sich aufzunehmen. Wenn man nun hofft, es würde nunmehr eine neue Blütezeit der Scholastik entstehen, durch welche auf dem „soliden Unterbau der realen Wissenschaften" eine „echte Philosophie", eine „Weltanschauung des Idealismus" entsteht, welche „die Wirklichkeit nicht verwirft noch überfliegt, sondern vertieft" (Seidenberger a. a. O.), so ist man im

Irrtum; denn „von selbständigem philosophischem Denken kann natürlich, wo eine kirchliche Autorität die unüberschreitbare Schranke bildet, nur in sehr bedingter Weise die Rede sein" (Vorländer a. a. O.). Das hat ja auch die Erfahrung bereits in der letzten Zeit bewiesen; Günther und Schell mußten widerrufen und andere werden es auch tun müssen, wenn sie die gesteckten Grenzen überschreiten.

Es wird diese Einfügung der Philosophie in die Kirchenlehre auch nicht gelingen, wenn man mit Seidenberger (a. a. O.) den „mystischen Zug der Menschennatur" als ihre Herzwurzel, „die dem Gottesdienst entsprossen, die von der Erfahrung und Forschung groß gezogenen Wissenschaften" als ihre Nebenwurzeln und den „Gedanken eines Gesetzes und eines ewigen Gesetzgebers als Geländer zum Anschließen betrachtet"; seitdem Kant die Grenze zwischen Glauben und Wissen scharf bezeichnet hat, muß dieselbe auch in der Philosophie eingehalten und der Glaube auf dem Wissen aufgebaut werden. Die echte Philosophie führt zur Religion hin, fußt aber nicht auf ihr; sie fußt nicht auf dem scholastisch-theologischen Dogmatismus, sondern zerstört ihn. „Die Philosophie," sagt Wundt (Einleitung in die Philosophie), „ist von frühe an Vorkämpferin einer monistischen Weltanschauung; in der platonischen und der aristotelischen Lehre erreicht diese Entwicklung ihren Höhepunkt, indem sie sich in beiden mit dem Versuch verbindet, die religiöse und die wissenschaftliche Weltanschauung zu einer Einheit zu verschmelzen, derart, daß das letzte Prinzip der wissenschaftlichen Welterklärung zugleich zur Grundlage der religiösen Weltanschauung gemacht wird." Die späteren Philosophen erstrebten infolge des Niedergangs der Volksreligion einen Ersatz der Religion durch die Philosophie; „an dem Verhältnis der Philosophie zur Religion wird aber dadurch nichts Wesentliches geändert: dieses bleibt stets in dem Sinne ein einseitiges, daß die Philosophie auf die Religion ihre Einwirkungen ausübt, nicht umgekehrt." (Wundt a. a. O.) Erst in den Ausgängen der antiken Philosophie und nicht ohne Einfluß der sich erhebenden christlichen Religionsideen ändert sich dieses Verhältnis, indem die Religion die bestimmende Macht wird und die Philosophie in ihren Dienst nimmt; in der Scholastik erreicht dies Verhältnis seinen Höhepunkt. Auch nach der Ueberwindung derselben herrschte noch die Ansicht, daß sich die Philosophie im Zweifelfalle dem Glaubens-Dogma fügen müsse, weil der Glaube einen höheren Wert besitze als das Wissen; erst Giordano Bruno hat damit gebrochen. Er verallgemeinerte die kopernikanische Weltanschauung und zertrümmerte damit die mittelalterliche; Galilei aber gab dem Empirismus die Methode, und Kant hat das rechte Verhältnis zwischen Wissen und Glauben, Philosophie und Religion hergestellt. „Die Philosophie hat es, wie alle Wissenschaft, mit der sinnlichen, empirischen Welt zu tun, die allein Gegenstand unserer Erkenntnis sein kann; denn die Philosophie will und kann ja nichts anderes sein als das Schlußglied in dem System der theoretischen Wissenschaften. Der Gegenstand der Religion dagegen ist die übersinnliche Welt, in die zwar menschliche Wünsche und Hoffnungen, in die aber keine theoretische Kenntnis hineinreicht, wenngleich die sinnliche empiristische Welt deshalb unausbleiblich auf sie hinweist, weil unser Fragen nach dem Grund und Zweck der Dinge nicht stille steht, wo unser Erkennen bestimmte Grenzen vorfindet, vielmehr vermöge der eigensten Natur der menschlichen Vernunft über diese Grenzen hinausstrebt." (Wundt a. a. O.) Es sind also zwei getrennte Gebiete, welche Philosophie und Religion beherrschen; die Religion hat sich nicht in Fragen zu mischen, welche die Wissenschaft resp. Philosophie angehen

und die Philosophie nicht in die der Religion; denn die Philosophie ist Sache des Verstandes, die Religion die des Gemütes. Aber im Interesse der einheitlichen Persönlichkeit, der einheitlichen Welt- und Lebensanschauung, welche eine sittliche Persönlichkeit haben muß, darf ein Widerspruch zwischen Wissen und Glauben, Philosophie und Religion nicht bestehen; soweit die religiösen Gefühle sich an Vorstellungen und Gedanken anschließen, müssen sich diese der philosophischen Prüfung unterwerfen. (Religionsphilosophie.) Wird dieser Standpunkt nicht eingehalten, so wird die Philosophie zur dienenden Macht und damit zum Annex der Theologie, man mag es wollen oder nicht; der Theologie steht es ja frei, sich der Philosophie zu bedienen, aber die Philosophie darf nur nach den aus ihr selbst hervorgehenden Gesichtspunkten diese Handreichungen der Theologie bieten. Im andern Falle verliert sie ihre Selbständigkeit und dies um so mehr, wenn sich die Theologie auf übernatürliche Offenbarungen stützt, die als Wahrheiten an und für sich von der Kirche aufgestellt und keiner Kritik unterworfen sind; dann verliert sie den Charakter der Wissenschaft, welche keine Autorität außer ihr anerkennt. Aber wenn auch die Philosophie bei dieser Auffassung der scholastischen Theologie kritisch gegenübertritt, so ist sie der wissenschaftlichen Theologie eine willkommene und unentbehrliche Hilfswissenschaft; dann reicht die Philosophie der Religion wieder „den Ehrenkranz, den die frei gewordene Magd der stolzen Herrin einst vom Haupte riß, bietet ihr die Hand zu besser gesichertem Frieden". (Dr. Pöhlmann, R. v. Euckens Theologie mit ihren philosophischen Grundlagen.) Thomas von Aquin war zu seiner Zeit „ein Führer der ganzen Christenheit; jetzt kann er nicht mehr sein als ein bloßes Parteihaupt". (Prof. Eucken, Die Lebensanschauungen der großen Denker). Gewiß wird auf dem Weg, den die katholische Kirche und die ihr dienenden Philosophen eingeschlagen haben und gehen, die Einheit der Welt- und Lebensanschauung leichter und sicherer hergestellt als auf dem von uns vertretenen Weg; aber wenn dabei das Leben selbst getötet wird, so ist der Sieg zu teuer erkauft. „Das mittelalterliche System ist ein großartiges System der Akkommodation, ein unvergleichliches Meisterwerk der Organisation, hat eine breitere geschichtliche Grundlage, eine größere Rationalität und eine reichere Durchbildung; das neue aber ist unendlich tiefer, innerlicher, schafft der sittlichen Persönlichkeit und einer Welt selbständiger Geistigkeit ihr Recht." (Eucken a. a. O.)

Mit der durch Nikolaus Kopernikus eingeleiteten Umwälzung auf dem Gebiet der Wissenschaft mußte auch auf dem Gebiet der Philosophie eine neue Zeit beginnen; sie konnte nur dann aus den Fesseln der Scholastik sich entwinden, wenn sie mit der kirchlichen Autorität brach und den Menschen auf seine eigene Erkenntnis verwies. „Die Beobachtung der Regelmäßigkeit, womit sich die Himmelskörper bewegen, hat ohne Zweifel die ersten Regungen des wissenschaftlichen Denkens wachgerufen; an dieser Beobachtung zuerst hat sich der Begriff der Naturgesetzlichkeit entwickelt." (Riehl, Zur Einführung in die Philosophie der Gegenwart.) Dazu kam die Erneuerung des antiken Geisteslebens durch den Anschluß an die Schriften der Alten; es machte sich ein leidenschaftlicher Drang nach eigener Erkenntnis der Welt in ihrem Zusammenhang mit dem Menschenleben geltend, wie er bei den Alten vorhanden, von der Scholastik aber unterdrückt worden war. Die naive Anschauung der Sinne wurde durch das wissenschaftliche Denken berichtigt, ja widerlegt; die Erde und mit ihr der Mensch wurden aus ihrer zentralen Stellung in der Wissenschaft und Philosophie herausgehoben und zu einem Teil des großen Ganzen der Welt. Gior-

dano Bruno wurde von diesem neuen Geistesleben mächtig erfaßt; er verallgemeinerte die kopernikanische Anschauung, gewann dadurch für die Philosophie einen festen Boden und stürzte damit die mittelalterliche Weltanschauung, besiegte die Scholastik. „Wie die Entwicklung in der gesamten Natur als wesentlich gleichartig vorauszusetzen ist und das organische Leben, wo immer es erscheinen mag, als von gleichen oder ähnlichen Gesetzen beherrscht, so müssen auch die Gesetze des geistigen Lebens von gleicher oder ähnlicher Art sein; sind sie doch der Sache nach von den Gesetzen des organischen nicht zu trennen." (Riehl a. a. O.) Galilei war es, der dieser neuen Art der Erkenntnis des Natur- und Geisteslebens die Methode gab; nunmehr reichten sich Induktion und Deduktion, Erfahrung und Denken die Hand. Von jetzt an wird der Charakter der Philosophie nach ihrem Verhältnis zur Wissenschaft bestimmt; durch dieses Verhältnis sind die verschiedenen Systeme in der neueren Philosophie bedingt. Zunächst steht sie in engster Abhängigkeit von der Wissenschaft; sie will als spekulative Philosophie das von dieser begonnene Werk durch die Ausdehnung der mathematisch-mechanischen Denkart fortführen und vollenden. (Descartes, Spinoza, Leibniz.) Dann aber besinnt sie sich allmählich auf ihre eigene Aufgabe; sie beschränkt sich auf die Prüfung des Wissens, das durch die Wissenschaft erworben worden ist, in seinem Zusammenhang durch die Vernunft. Das Denken, so mußte man immer deutlicher erkennen, muß die Erfahrung ergänzen; es muß die von derselben gelieferten Kenntnisse einer Kritik unterziehen und so zur Erkenntnis erheben. Dadurch aber kam man zur Untersuchung des Instrumentes der Erkenntnis, des Verstandes, des Denkens; das war die Aufgabe der kritischen Philosophie, die mit Locke beginnt und von Hume und Kant fortgeführt wird. Eine Vereinigung der spekulativen mit der kritischen Richtung in der Philosophie wird durch die antimechanistische Bewegung in der Naturwissenschaft, welche von der Entdeckung der Erhaltung der Energie ausging, angebahnt (monistische Philosophie; philosophischer Monismus). Damit aber betreten wir die Gegenwart; die Philosophie der Gegenwart aber gehört zu den Grundwissenschaften der Pädagogik.

Während die Geschichte der Philosophie immer wieder neu bearbeitet wird, findet die Geschichte der Pädagogik, abgesehen von den für Seminarien speziell bearbeiteten Lehrbüchern, seitens der Gelehrten wenig Beachtung und zwar im ganzen wie im einzelnen; nur Herbart, Herder, Milde und die Geschichte des Volksschulwesens haben im Berichtjahr Bearbeiter gefunden. Bei Herbart steht allerdings der Philosoph ganz im Vordergrund; der Pädagoge tritt zurück. Aber trotzdem muß man ein referierendes und kritisches Werk über Herbart immer noch mit Freuden begrüßen; denn besonders bei den Pädagogen übt Herbart „heute noch auf einigen Gebieten der Philosophie einen nicht zu unterschätzenden Einfluß aus; er ist eine Macht, die nicht zu verachten ist" (Dr. Kinkel, J. Fr. Herbart, sein Leben und seine Philosophie). Herbart gehört als Philosoph und Pädagoge der Geschichte an; um ihn richtig zu würdigen, muß man ihn im Rahmen seiner Zeit betrachten. Von diesem Gesichtspunkte ins Auge gefaßt, wird man ihm immer einen hervorragenden Platz in der Geschichte der Pädagogik einräumen müssen; aber Philosoph und Pädagoge unserer Zeit kann er nicht mehr sein. Die pädagogischen Grundwissenschaften, die Anthropologie und Soziologie, besonders die Psychologie und Ethik, haben seit ihm große Fortschritte gemacht; es ist selbstverständlich, daß sich auch die Theorie der Pädagogik dem

Einfluß dieser Fortschritte nicht entziehen kann. In unserer Zeit tritt ganz besonders der Unterschied zwischen der individualistischen und sozialistischen Richtung in der Pädagogik hervor; jene wird mehr von den Franzosen und Engländern, diese mehr von den Deutschen gepflegt. Die Erziehungsgrundsätze von Locke und Rousseau „betrachten das Individuum in seiner Vereinzelung, losgelöst von der Familie, überlassen Erziehung und Bildung dem Hofmeister; diese Richtung muß als eine individualistische bezeichnet werden, da sie den sittlichen Gestaltungen des gemeinschaftlichen Lebens keinen Einfluß gestattet. . . Im Gegensatz zu den Franzosen und Engländern soll immerhin denjenigen pädagogischen Theorien der Vorzug gegeben werden, welche, wie bei Comenius, im Eintreten der Gesamtheit für die Idee der Erziehung eine Besserung aller menschlichen Verhältnisse erwarten; in der Betonung der öffentlichen Erziehung liegt das unterscheidende Merkmal der deutschen Pädagogik gegenüber Franzosen und Engländern, die ihre Erziehungsgrundsätze in der Glückseligkeit des einzelnen Individuums zu begründen suchen" (Böhmel, Idealismus und Realismus in der Pädagogik). Auch bei Pestalozzi finden wir den sozialen Gesichtspunkt betont; denn es handelt sich bei ihm nicht um eine Erziehung eines Menschen im allgemeinen, sondern im Banne der geschichtlichen Bedingungen. Auch unterscheidet Pestalozzi scharf Natur und Sittlichkeit, was bei Rousseau nicht der Fall ist; er erinnert in dieser Hinsicht an Kant. Er will durch die Erziehung das gesellschaftliche und staatliche Leben umgestalten; er knüpft daher an die Lebensverhältnisse an, wie sie in der Wirklichkeit gegeben sind. Kant hat in seiner Philosophie Natur und Sittlichkeit scharf voneinander unterschieden und so der wissenschaftlichen Pädagogik eine feste Basis gegeben; die Erziehung hat es mit der Versittlichung nach der theoretischen, ethischen und ästhetischen Seite zu tun. Auch Herbart stellt die Erziehung in den Dienst der Versittlichung, betont aber mehr die individualistische Seite; er vertritt die Ansicht, „daß durch die Einzelerziehung jeder am besten für das Leben in der Gemeinschaft gebildet werde" (Böhmel a. a. O.), bezeichnet aber doch die Familie als den Träger der Erziehung. Aber er vergißt dabei, „daß jede Familie der Ausdruck eines Besonderen, einer bestimmten Individualität ist; die erziehliche Einwirkung, welche die Herbartsche Theorie der Familie zuerkennt, ist nur scheinbar. Da alle Erziehung, im Geiste Herbarts gedacht, sich im Unterricht begründet, so ergibt sich von selbst, daß die Ordnungen des gemeinschaftlichen Lebens in ihrem Einflusse zurücktreten müssen". (Böhmel a. a. O.) Diese individualistische Richtung in der Herbartschen Pädagogik ist in der psychologischen Grundlage derselben bedingt; denn die gesamte Bildung ist ein Ergebnis der Mechanik der Vorstellungen, der Konstruktion eines bestimmten Gedankenkreises aus der Berechnung des Vorstellungsverlaufes. Daher kann sich auch die Erziehung nur mit Erfolg dem Einzelnen widmen. Im Gegensatz zu Herbart steht Schleiermacher; bei ihm ist das sich Einsfühlen mit der Gesamtheit und das Eintreten für dieselbe die Grundlage seiner ganzen Wirksamkeit und infolgedessen auch seiner Pädagogik. „Alle höheren menschlichen Gemeinschaften erscheinen ihm im Lichte pädagogischer Aufgaben; in jeder derselben gilt es, die ihr zu Grunde liegende Idee zu verwirklichen." (Keferstein, Schleiermachers pädagogische Schriften und Aeußerungen.) Während Herbart wie Locke und Rousseau die Hofmeistererziehung vorziehen, sagt Schleiermacher in einem Brief an einen Freund: „Nach meiner Ueberzeugung muß ein Knabe von 14 Jahren in größerer Gemeinschaft mit

Altersgenossen leben und öffentlichen Unterricht genießen; . . . auch der trefflichste Hofmeister kann nicht so viel leisten als in einer mäßig guten Schule geleistet wird." Leider hat Schleiermacher kein System der Pädagogik hinterlassen; wir müssen uns daher mit einer Rekonstruktion seiner pädagogischen Anschauungen nach seinen Briefen, Vorlesungen und Aeußerungen in seinen Schriften begnügen. „In das Gebiet der Erziehung bezieht er ein alle Probleme über das Verhältnis der älteren Generation zur jüngern; es soll untersucht werden, was jeder Generation in Beziehung auf die nachfolgende obliegt." (Böhmel a. a. O.) Er knüpft dabei an bestehende Zustände an, da die Erziehungsmittel durch dieselben bestimmt werden; die Bildungsmittel aber sind nach seiner Ansicht von dem gegebenen geschichtlichen Zustande abhängig. Das ethische Ziel der Erziehung besteht darin, daß der Mensch in den Lebensgemeinschaften seine Stelle einnimmt und für jede derselben etwas sein kann; er soll aber zugleich auch an der Vervollkommnung derselben arbeiten. Aber wie Realismus und Idealismus keine Gegensätze in der Weltanschauung bedeuten, so bedeuten auch Individualismus und Sozialismus keine Gegensätze in der Pädagogik; es sind vielmehr zwei Seiten von einer und derselben Sache.

„Der Einfluß Rousseaus auf die philosophisch-pädagogischen Anschauungen Herders" ist Gegenstand einer interessanten Abhandlung von Dr. Hänssel (Päd. Stud. XXIII. 2/3); es sind in dieser Hinsicht bisher noch so gut wie keine Untersuchungen angestellt worden, obwohl man über diesen Einfluß Urteile gefällt hat, die in vollem Gegensatze zueinander stehen. Herders Pädagogik ist wie diejenige Rousseaus Ausfluß seiner Welt- und Lebensanschauung; sie sind Darstellungen der philosophischen Pädagogik. Zur eingehenden Beschäftigung mit Rousseau wurde Herder durch Kant veranlaßt; er hat ihn denn auch gründlich studiert und eine kritische Stellung zu seinen philosophischen und pädagogischen Anschauungen eingenommen. Man kann den philosophischen Standpunkt Rousseaus als kulturpessimistische Naturgemäßheit bezeichnen; daraus ging sein einseitiges Bildungsideal, das der Naturgemäßheit entspricht und das Kulturprinzip ganz außer acht läßt, hervor. Der einseitigen Uebermittlung des kulturellen Wissensstoffes stellt er das selbsttätige Erarbeiten des natürlichen Lehrstoffes gegenüber; er vernachlässigt infolgedessen den materiellen Zweck des Unterrichts zu Gunsten des formellen. Herder konnte sich weder der Verstandesaufklärung noch der Rousseauschen Gefühlsphilosophie anschließen; er erhebt sich über beide, indem er Leibniz folgt. Infolgedessen sind auch seine Welt- und Lebensanschauung und sein Bildungsideal von denjenigen Rousseaus verschieden; dem Prinzip der Naturgemäßheit stellt er das der Humanität gegenüber. „Wie die Entfaltung der göttlichen Anlage des Menschen zu reiner Humanität durch die Arbeit der Erziehung in der gemäß der Natur fortschreitenden Geschichte sich darstellt," das ist der Inhalt der „Ideen zur Geschichte der Menschheit"; in ihrem ersten Teile sind sie eine Universalnaturlehre, in ihrem zweiten eine Universalgeschichte. „Die spezifische Kraft des Menschen ist die Vernunft; höchste Entfaltung der Vernunft, Humanität, ist das Ziel der Menschenentwicklung." Diese Auffassung der Menschenentwicklung beruht darauf, daß Herder im Gegensatz zu Rousseau die Bedeutung der Kultur neben der Natur als Bildungsmittel betont; die Sprache ist ihm eine Schatzkammer aller kulturellen Errungenschaften, welche den künftigen Generationen überliefert werden müssen. In seiner ganzen Philosophie schließt sich Herder an Leibniz an; das von Leibniz

betonte Entwicklungsprinzip finden wir deutlich bei Herder ausgedrückt. Daher vermeidet er auch viele Einseitigkeiten, die wir bei Rousseau finden; er stellt neben die durch die Sinne gewonnene Anschauung als gleichberechtigt die Ergebnisse der Gefühls- und Denkprozesse und faßt alle Erscheinungen des Geisteslebens in ihrer strengen Wechselwirkung untereinander auf. Deshalb betont er in der Erziehung nicht bloß wie Rousseau die ethische und religiöse Erziehung als Teile der idealen Erziehung, sondern auch die intellektuelle und ästhetische; für diese vier Seiten der Bildung sind ihm aber auch neben den naturwissenschaftlichen die humanistischen Lehrfächer wichtig und betont er neben dem formellen auch den materiellen Bildungswert. Auf den Realismus in der Pädagogik wird Herder durch das Studium von Baco, Locke und Leibniz geführt; auch das Studium des Comenius und anderer pädagogischer Schriftsteller führten ihn auf diese Bahn. „Es sind nur zwei Ansichten, von denen mit ziemlicher Gewißheit gesagt werden kann, daß sie Herder von Rousseau übernommen habe: nämlich die der Ausbildung der Sinne und des formalen Realismus" (Hänssel a. a. O.), d. h. des Wertes der Realien für die formale Bildung.

Regeres Leben herrscht schon auf dem Gebiete der Schulgeschichte; sie greift ja auch viel tiefer in die Kulturgeschichte ein, wie ja auch die Schule selbst für die Entwicklung des Kulturlebens von großer Bedeutung ist. Trotzdem bleibt auch hier noch viel zu tun übrig; es fehlen hier besonders für das 19. Jahrhundert noch vielfach Einzelarbeiten, die auf zuverlässigen Quellenbearbeitungen beruhen. Für andere Zeiten sind dagegen solche vorhanden; sie haben denn auch in diese Zeiten ihr helles Licht geworfen und Falsches berichtigt. Wir haben schon im vorjährigen Bericht dargetan, wie einseitig seit dem Erscheinen von Janssens Geschichtswerk besonders von katholischen Schriftstellern die Entwicklung des Schulwesens vor und nach der Reformation zur Darstellung kommt; während nach dieser Auffassung das Schulwesen vor der Reformation in der schönsten Blüte stand, wurde es durch die Reformation in völligen Verfall gebracht. Nach Baumgartner (Geschichte der Pädagogik) waren die Schulen und namentlich auch die Elementarschulen vor der Reformation zahlreich und befanden sich „nicht nur in den Städten und größeren Ortschaften, sondern in vielen Gegenden auch in kleineren Dörfern und Gemeinden; die Lehrer waren gut bezahlt und hochgeachtet. Die Hochschulen waren in Deutschland und ganz Europa in großer Menge vorhanden; die Zahl der Schüler war sehr groß. Die Wissenschaft wurde hoch gehalten; die Unterstützung und Stiftung einer Universität galt als ein besonders gutes, Gott wohlgefälliges Werk, damit der Mensch ‚durch beharrliches Studium die Perle der Wissenschaft zu erringen vermöge', erklärt Pius II. in der Stiftungsurkunde der Universität Basel. Auch die Mittelschulen waren zahlreich und über ganz Deutschland verbreitet; außer den Kloster-, Stifts- und Domschulen gab es eine große Reihe Stadtschulen, die alle höhere Bildung vermittelten. Die Kunst des Lesens und Schreibens war stark verbreitet; die Zahl der Bücher war groß". Dieser Schilderung des Schulwesens vor der Reformation widerspricht die Darstellung, die wir bei Martig (Geschichte der Erziehung) finden; auch Reicke (Lehrer und Unterrichtswesen in der deutschen Vergangenheit) entwirft davon ein anderes Bild. „Im ganzen," sagt Martig, „stand das Schulwesen am Ausgang des Mittelalters noch auf einer niedrigen Stufe; wohl gab es ziemlich viele Kloster-, Stifts- und Stadtschulen, aber erstlich waren sie nicht gleichmäßig verbreitet, und

sodann dienten sie nicht der allgemeinen Menschenbildung, sondern der Standesbildung oder besonderen Bedürfnissen." „Als im späteren Mittelalter das religiös-sittliche Leben infolge des Kampfes zwischen Staat und Kirche sinkt, da wirkt dieser Niedergang auch ungünstig auf das Unterrichtswesen ein; der Verfall zeigt sich vor allem in den Stadtschulen, wo Lehrende und Lernende gleichmäßig an Unwissenheit, Roheit und Unsittlichkeit kranken." (Prof. Müller-Tissot a. a. O.) „Auf dem Lande gab es meist keine eigentlichen Schulen, und das Volk lebte in der größten Unwissenheit." (Martig a. a. O.) „Auch nach ihrem Wiederaufleben im 13. Jahrhundert erlangen die Parochialschulen nur eine beschränkte Bedeutung; denn sie finden ja keine allgemeine Verbreitung und können infolge ihrer gesamten Einrichtung überhaupt nur eine dürftige Bildung vermitteln." (Prof. Müller-Tissot a. a. O.) „Ueber die Dorfschulen," sagt Reicke (a. a. O.), „wissen wir ‚blutwenig'; so viel steht jedenfalls fest, daß ebenso wie in den Städten so auch auf dem Lande ein Schulzwang nicht bestanden hat." Gewiß nahm sich mancher Pfarrer oder sein Gehilfe des Unterrichts der Kinder auf dem Lande an; für denselben kam „wohl nur der Gesang und die Erlernung geringen religiösen Memorierstoffs in Frage, an dem zugleich Lesen und Schreiben geübt wurde. Trotzdem wuchsen die meisten Kinder der Armen in der Stadt wie auf dem Lande als ‚Laienknaben' auf; so nämlich findet man die illiterati im Gegensatz zu den ‚gelehrten' Schulkindern bezeichnet." Allerdings berichtet Kriegk nach in Frankfurter Ausgabebüchern gemachten Wahrnehmungen, daß die Handwerker schreiben konnten; aber „wir sind sehr schlecht darüber unterrichtet, wo die gemeinnützigen Kenntnisse des Deutschlesens und -schreibens sowie auch das Rechnen während des Mittelalters eigentlich erlernt wurden. An den Stifts- und auch an den Pfarrschulen wohl nicht; diese hatten es vor allem auf die Bildung von Geistlichen abgesehen. Das Latein, die Kirchensprache, ihren Zöglingen beizubringen, war ihre Hauptaufgabe; um das Deutsche kümmerte sich im gelehrten Unterricht in der Regel niemand." Es ist sicher, „daß in den späteren Jahrhunderten des Mittelalters in vielen Orten, wahrscheinlich in allen einigermaßen größeren Städten deutsche Schreibschulen bestanden; dieselben waren in ihrer großen Mehrzahl Privatschulen, ihr Leiter in der Regel ein gewerbsmäßiger Schreiber, also ein Laie, auch wohl ein ehemaliger niederer Geistlicher oder herabgekommener Student." (Winkelschulen, Beischulen.) Die Schreib- und Rechenlehrer wanderten oft von Ort zu Ort; nur die Rücksicht auf die praktischen Bedürfnisse veranlaßten dann einzelne Städte, neben den privaten auch öffentliche Schreib- und Rechenschulen zu errichten. „Die Dom-, Stifts- und alten Klosterschulen bestanden weiter fort, doch waren namentlich die letzteren sehr herabgekommen; es kam vor, daß selbst Aebte und Bischöfe nicht lesen und schreiben konnten." Im Laufe des 13. Jahrhunderts, vielleicht auch schon früher, begannen die Städte „eigene Schulen zu gründen"; das wollte sich der Domscholastikus nicht gefallen lassen, wodurch der bekannte „Schulstreit" des Mittelalters entstand. Man darf aber nie vergessen, daß immer nur in **einzelnen** Städten deutsche Schulen gegründet wurden; „es ist gegenüber den vielfältigen Klagen über Aeußeres wie Inneres des Schulwesens jener Tage, denen wir überall in der gleichzeitigen Literatur begegnen, durchaus unkritisch, aus der Erwähnung einiger Schulen auf ein wohlgeordnetes oder gar blühendes Schulwesen in einer Landschaft zu schließen." Selbst Janssen muß in dem I. Band seiner Geschichte des deutschen Volkes bekennen, daß „die Nachrichten über die niederen Volks-

schulen des ausgehenden deutschen Mittelalters sehr dürftig sind"; gewiß waren solche Schulen vorhanden und wurde der Volksunterricht von einer Anzahl kirchlicher Schriftsteller auch empfohlen; aber das berechtigt doch nicht, von einem zahlreichen Besuch der Volksschulen u. dgl. zu reden. Zwar scheint „die Zahl der mittelalterlichen Universitätsbesucher, verglichen mit der heutigen, einen größeren Prozentsatz der Bevölkerung ausgemacht zu haben"; aber die Angaben sind oft ganz „abenteuerlich", wie z. B., wenn berichtet wird, daß um 1409 in Prag 36000 Scholaren studierten und 11000 die Universität verließen, um in Leipzig eine neue Hochschule zu gründen, während dort im ersten Jahre nur 368 immatrikuliert wurden und die Stadt damals noch nicht 10000 Einwohner zählte. „Es ist behauptet worden, daß das Einkommen der Lehrer vor der Reformation ein im ganzen zufriedenstellendes gewesen sei; ganz klar sehen wir hierin nicht. An Klagen der Lehrer hat es jedenfalls schon im Mittelalter nicht gefehlt." (Reicke a. a. O.; Schmid, Geschichte der Erziehung. V. 3.)

Einen Aufschwung hatte gegen Ende des Mittelalters allerdings das höhere Schulwesen durch den Humanismus gewonnen; „anfangs langsamer, dann entschieden rascher bürgerte sich die neue Richtung an den Schulen ein. Daß sich der Humanismus nur langsam an den Schulen festsetzte, lag an der erbitterten Feindschaft, die zwischen seinen Anhängern und den Verteidigern der mittelalterlichen Wissenschaft, der Scholastik und des ganzen scholastischen Lehrbetriebes, bestanden. Die Gegnerschaft der Alten hatte namentlich in den süddeutschen Städten zur Folge, daß die Freunde des Neuen, anstatt die bestehenden Schulen mit dem modernen Geist zu erfüllen, es vorzogen, selbständige humanistische Schulen zu gründen; diese größtenteils privaten, in der Regel aber von der Obrigkeit unterstützten sogenannten ‚Poetenschulen' sind nach kurzer Blüte fast alle wieder eingegangen. Nun schien es aber eine Zeitlang, als ob der Humanismus durch die Gewalt der Reformationsbewegung völlig zu Grunde gerichtet werden würde. Die religiösen Kämpfe nahmen alles Sinnen und Trachten gefangen; wer kümmerte sich jetzt um die Verse oder schön stilisierten Reden der ‚Poeten'. Wie das Bildungsstreben war auch die Frequenz auf Schulen und Universitäten zeitweilig in erschrecklichem Niedergange begriffen. Es war in der Hauptsache ein aus der Kirchenbewegung sich ergebender materieller Grund, der Rückgang des geistlichen Standes an Ansehen und an Einkünften, der jenen Abfall von den Studien zur Folge hatte. Wenn es keine fetten Pfründen mehr gab, wenn die Bauern ihre Zehnten, die Bürger ihre Stolgebühren nicht mehr zahlen wollten, wenn sogar die Meinung laut wurde, namentlich von wiedertäuferischer Seite, man brauche überhaupt ‚keine Priester, Doktoren, Magister, Baccalaureus und Gelehrten mehr im geistlichen und weltlichen Regimente, könne man doch wohl deutsch die Bibel und Gottes Wort lernen, die genugsam seien zur Seligkeit', taten da einsichtige Eltern nicht besser daran, ihre Kinder schon früh aus der Schule zu nehmen und sie beizeiten etwa ein Handwerk oder die Kaufmannschaft erlernen zu lassen?" (Reicke a. a. O.) Aber energisch traten Luther und Melanchthon diesem Geist der Zeit entgegen; das Studium an den protestantischen gelehrten Schulen und Universitäten wurde „seit etwa den dreißiger Jahren des 16. Jahrhunderts neu geregelt". (Reicke a. a. O.) „Durch die Reformation erlangt das Schulwesen eine neue Belebung; im allgemeinen behalten die Lateinanstalten das Uebergewicht, während Volksschulen meist nur in den Städten, seltener in den Dörfern vorkommen."

(Müller-Tissot a. a. O.) „Die Idee einer allgemeinen deutschen Volksschule war durch die Reformation entschieden gefördert worden" (Reicke a. a. O.); das Nähere ist schon im vorjährigen Berichte dargelegt worden.

Wie es in einem einzelnen Landesteile, der Obergrafschaft Katzenellenbogen, jetzt zum Großherzogtum Hessen gehörig, mit dem Schulwesen nach der Reformation aussah, belehrt uns eine verdienstvolle Schrift von Dr. Diehl (Die Schulgründungen und Schulmeister der Obergrafschaft Katzenellenbogen von der Reformation bis zum Jahre 1635). Durch Generalisierung einzelner Fälle hat sich, wie Diehl darlegt, eine völlig falsche „Anschauung über die Personen der Lehrenden und damit das ganze Schulwesen dieser Zeit Bahn gebrochen und dem verhängnisvollen Satze zum Sieg verholfen: Der Schuldienst sei aus dem Glockendienst hervorgewachsen und somit nur ein Appendix desselben, ferner er allein habe nur in seltenen Fällen einen auskömmlichen Unterhalt geboten". Er hat schon in einem Zeitungsartikel (1898) an der Hand der Visitationsprotokolle von 1628 nachgewiesen, „daß die Vereinigung von Schul- und Glockenamt im Jahre 1628 in der Obergrafschaft nicht nur eine seltene Ausnahme war, sondern von den Behörden als ein der Vergangenheit des hessischen Schulwesens widersprechender Mißstand betrachtet wurde, daß der wegen mangelnder Nahrung angeblich damals fast allgemeine Mode gewordene Betrieb von Nebengewerben durch Lehrer wenigstens in der Obergrafschaft ins Reich der Fabel gehört und endlich, daß der Bildungsstand der meisten Schulmeister dem der damaligen Pfarrer gleichkam, indem das Schulamt als Durchgangsstadium für die Uebernahme einer Pfarrstelle betrachtet wurde". In der obengenannten Schrift zeigt Diehl nun an der Hand der genannten Quellen, daß es ähnlich günstig auch in der Zeit vor 1628 gestanden hat. Von den in der Zeit vor 1635 an den „eingerichteten" Schulen in der Obergrafschaft wirkenden Schulmeistern „hatten sicher 175, d. h. also 87$^1/_2$ % sämtlicher Landschulmeister ein Universitätsstudium hinter sich, sicher 20, d. h. 10 % waren Illiterat"; die weitaus größte Zahl der Geistlichen in dem genannten Gebiete sind „durch die Vorstufe des Schuldienstes in den Pfarrdienst gekommen". Es gab „zu dieser Zeit eine ganze Anzahl Schulen, die man behördlicherseits als vollgültige Institute nicht ansah, denen man darum den Ehrentitel einer ‚angeordneten' oder ‚eingerichteten' Schule nicht zu teil werden ließ, trotzdem ein Schullehrer an ihnen wirkte"; denn man verlangte für eine „eingerichtete" Schule die obrigkeitliche Genehmigung auf Grundlage eines festen und ausreichenden Gehalts und die Oberaufsicht der Behörde. Neben den eingerichteten Schulen bestanden noch Kaplanschulen und Privatschulen; es bildete sich die Ansicht aus, „daß man nur ausreichend fundierte und mit einem Literatus zu besetzende Stellen als „ordentliche" (eingerichtete) betrachten dürfe.

Die eigentliche Volksschule im heutigen Sinne des Wortes bildete sich erst nach dem 30jährigen Kriege nach dem Ideal, das Comenius von ihr bezeichnet hatte, heraus; eine solche finden wir zum erstenmal in dem „Schulmethodus des Herzogs Ernst des Frommen in Gotha" (1612) verwirklicht. Denn erst in dieser Schulordnung ist die Pflege der Muttersprache als Quelle der nationalen Bildung als Grundlage angenommen; ein wesentlicher Teil des Unterrichts dieser Schule bildet sodann, neben der Religion als Mittel zur religiös-sittlichen Bildung, der „Unterricht in natürlichen Dingen und nützlichen Wissenschaften".

Damit aber verliert die „deutsche" Schule den Charakter einer Berufsschule und die „Pfarrschule" den einer Kirchenschule; es ist die „Volksschule" als Erziehungsschule geschaffen. Die anderen deutschen Fürsten ahmten, wenn auch sehr langsam und mehr oder weniger unvollkommen, das Beispiel des Herzogs Ernst nach; eine Volksschule im wahren Sinne des Wortes konnte sich in der Wirklichkeit erst im 19. Jahrhundert entwickeln, denn es fehlte bis dahin dem Staate an fachmännisch vorgebildeten Lehrern und Schulverwaltungsbeamten. Aber die Volksschule erschien nach der Reformation als eine Veranstaltung des Staates und nicht als solche der Kirche; in der Verwaltung aber mußte sich der Staat, da es ihm an dem geeigneten Beamtenstande fehlte, der Geistlichen bedienen, wodurch das Schulwesen sich an die Organisation der Kirche anschloß und hier seinen Stützpunkt fand. Auch die wirtschaftlichen Verhältnisse entwickelten sich erst anfangs des 19. Jahrhunderts so, daß die Volksbildung ein Bedürfnis und die Verwirklichung derselben eine Möglichkeit wurde; erst in dieser Zeit beginnt nämlich in Deutschland die Bauernbefreiung, die sich aber auch nur allmählich vollzog, und die sich ebenfalls allmählich vollziehende Umgestaltung des Handwerkerstandes entsprechend der Umgestaltung des gewerblichen Lebens. Auch die Entwicklung des sozialen Lebens übte ihren Einfluß auf die Entwicklung der Volksschule aus; es entstand der Arbeiterstand, der seine Bildung auch in der Volksschule erhielt. Je mehr sich aber das nationale Leben in Deutschland entwickelte, desto breiter und fester wurde auch die nationale Grundlage in der deutschen Schule; an ihrer Ausgestaltung aber arbeiten wir noch heute. Hindernd steht der Entwicklung einer deutschen Nationalschule der große Einfluß, den die Kirche auf die Volksschule bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts und teilweise noch heute ausübt, entgegen; sie hält am konfessionellen Gepräge derselben fest und läßt dadurch den nationalen Charakter nicht zur vollen Entwicklung kommen. Der Lehrerstand hatte infolgedessen einen langen und schweren Kampf gegen diesen Einfluß der Kirche auf das Schulwesen zu bestehen und muß ihn noch heute fortführen; das hat ihn und seine Führer zum Teil oft mehr als heilsam war abgelenkt von der wissenschaftlichen Vertiefung in die Probleme der Erziehung und des Unterrichts. Anderseits darf man aber auch nicht übersehen, daß die Fragen der Schulorganisation, Schulaufsicht, Lehrerbildung u. dgl. so wichtig sind, daß ihnen der Schulmann volle Beachtung schenken muß; denn erst ihre natur- und kulturgemäße Gestaltung macht es möglich, daß die pädagogische Arbeit auf wissenschaftlicher Basis sich vollziehen kann, daß die von der wissenschaftlichen Pädagogik aufgestellten Ideale verwirklicht, ihre Forderungen erfüllt werden können.

In neuerer Zeit wendet der deutsche Pädagoge mehr wie früher seine Blicke über die Grenzen Deutschlands hinaus und verfolgt auch die Strömungen auf dem Gebiete des außerdeutschen Schulwesens; das ist einfach eine Folge seiner Entwicklung, seiner heutigen Stellung in der Weltpolitik. Wir müssen infolge derselben auf dem Weltmarkt in Wettbewerb mit den andern Kulturvölkern treten, auf dem Gebiete des Wirtschaftslebens, des Gewerbes und des Handels; da aber alle diese Gebiete in kausalem Zusammenhange mit der Volksbildung stehen, so muß es uns in hohem Grade interessieren, ob die betreffenden Völker auf diesem Gebiete Fortschritte machen, die für uns beachtenswert sind. Um das Bildungswesen eines Landes kennen zu lernen, genügt es aber nicht, bloß die Paragraphen des Schulgesetzes jenes Landes kennen zu lernen;

„studiert man nicht zugleich den Entwicklungsgang der Erziehungsbestrebungen, verfolgt man nicht die einzelnen Paragraphen auf ihre Berechtigung gerade für die und keine andere Volksindividualität hin, so werden die einzelnen Gesetzesvorschriften und Verfügungen sich nicht anders denn als haltlose Nomenklatur erweisen, die uns immer zur Ungerechtigkeit führt, selbst wo Zahlen unbedingt ein Urteil zuzulassen scheinen". (Kobel, Ethnographische Voraussetzungen der Weltpädagogik; Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik IX. 1.) So sehr wir daher Ursache und Pflicht haben, die Entwicklung des Bildungswesens anderer Kulturvölker zu verfolgen, so sehr müssen wir uns hüten, die einzelnen Faktoren desselben einfach aus einem fremden Land zu uns herüberzunehmen; denn auch das Bildungswesen ist in seiner Eigenart ein nationales Entwicklungsprodukt. Aber weil es das ist, muß es auch fortschreiten mit der nationalen Entwicklung und darf hinter derselben nicht zurückbleiben; geschieht dies, so muß unbedingt auch die nationale Entwicklung gehemmt werden. Sehen wir nun auf irgend einem Gebiet des Bildungswesens eines fremden Kulturvolkes bemerkenswerte Fortschritte, so müssen wir Ursache und Wirkung derselben untersuchen; haben die letzteren für uns aber Interesse, so haben es auch die ersteren und wir müssen erwägen, ob und wie sie sich auf unsere Verhältnisse übertragen lassen. So lange Deutschland ein Ackerbaustaat war, mußte auch sein Schulwesen dem Bedürfnis eines ackerbautreibenden Volkes Rechnung tragen; jetzt, wo es zur Hälfte ein Industriestaat ist, muß es sein Bildungswesen dementsprechend gestalten. Das ist jedoch noch nicht zur vollen Erkenntnis gekommen und darum nimmt die Entwicklung unseres Volksbildungswesens nicht den Fortgang, wie ihn der Sachverständige wünschen muß. Der Bauer begreift nicht, daß er heute zur Ausübung seines Berufes, die ganz andere Hilfsmittel bedarf wie früher, einer höheren Bildung bedarf wie früher; der Industrie aber, die ohne den Einfluß derselben groß geworden ist, ist es noch nicht klar geworden, daß sie sich nur durch eine gute Volksbildung auf ihrer Höhe zu erhalten vermag. Sehen wir nun im Ausland bei denselben Ständen mehr Verständnis für die Bedeutung des Schulwesens, so müssen den Bauern und Industriellen in Deutschland die Augen geöffnet, sie müssen auf das Ausland hingewiesen werden; „es ist an der Zeit, daß wir uns von der Einbildung befreien, selbst das beste Erziehungswesen zu haben." (Kobel a. a. O.)

2. Die Hilfswissenschaften der Pädagogik.

Die Feier des 70. Geburtstags Wundts hat die Aufmerksamkeit der Pädagogen wieder aufs neue dessen Philosophie zugewandt; dazu kam noch, daß von seinem Hauptwerk, „Grundzüge der physiologischen Psychologie", das 1874 erschien, eine neue, die fünfte völlig umgearbeitete Auflage erscheinen konnte. Wundt kam von der Medizin zur Physiologie und von dieser zur Psychologie und Philosophie; in dem Grenzgebiet zwischen Physiologie und Psychologie liegt daher auch der Schwerpunkt seiner Tätigkeit auf dem Gebiete der Psychologie. Sie begann (1858) mit die „Beiträge zur Lehre von den Muskelbewegungen", denen sich (1859—62) die „Beiträge zur Theorie der Sinneswahrnehmungen" anschlossen. Wundt schloß sich der empiristischen Auffassung der Raumanschauung an, wonach die letztere ein Produkt der im Subjekt erfolgenden Verarbeitung der Sinneswahrnehmungen ist; er begründet diese Auffassung durch physio-

logisch-psychologische Untersuchungen und Versuche. Auf dieser Basis arbeitete er mit seiner Schülern in dem von ihm (1878) gegründeten physiologisch-psychologischen Laboratorium an der Universität Leipzig an dem Ausbau der Psychologie in ihren einzelnen Teilen; die Ergebnisse aller dieser Untersuchungen und Versuche sind in der neuen Auflage des genannten Werkes niedergelegt. Aber so hoch man nun auch Wundts Philosophie schätzt, so darf man doch nicht übersehen, daß er noch sehr bedeutende Gegner hat, die ihn in einzelnen wichtigen Teilen seiner philosophischen, besonders seiner für die Pädagogik wichtigen psychologischen Anschauungen bekämpfen; wer sich daher ein objektives Urteil bilden will, muß sich auch mit den anderen in der Gegenwart herrschenden philosophischen Systemen bekannt machen. Es ist erfreulich, daß das Interesse für die Philosophie überhaupt beständig im Zunehmen begriffen ist; Wissenschaft und Philosophie sind heute nicht mehr zu trennen. „Ein Zeitalter der Wissenschaft, das mit dem Prinzip der Unzerstörlichkeit der Energie ein für sämtliche Vorgänge in der äußeren Natur beherrschendes und verbindendes Gesetz entdeckt und mit der Lehre der Abstammung und Entwicklung der Arten die philosophische Idee der Einheit des organischen Lebens in die biologische Wissenschaft hineingetragen hat, ein solches Zeitalter der Synthese ist, mag man dies Wort haben oder nicht, ein philosophisches Zeitalter (A. Riehl, Zur Einführung in die Philosophie der Gegenwart). Auch im Lehrerstand ist es, wie in andern Ständen, zunächst die Sehnsucht nach einer auf der Basis der Wissenschaften unserer Zeit aufgebauten, den Verstand und das Gemüt befriedigenden Welt- und Lebensanschauung, welche zur Philosophie hintreibt; sodann aber bricht sich allmählich die Ueberzeugung Bahn, daß zu den Hilfswissenschaften der Pädagogik auch die Philosophie gehört. Ja Prof. Rehmke hält das Studium der Philosophie für das wichtigste des Volksschullehrers auf der Universität; „denn," sagt er, „alle Erziehungsfragen wurzeln wissenschaftlich im Nährboden der Philosophie". Und da in den Lehrplänen für die preußischen Seminarien auch Schillers philosophische Schriften eine Stelle gefunden haben, so muß man sich auch dort mit philosophischen Erörterungen beschäftigen; denn diese Schriften, wie die von Lessing, Goethe u. a. sind der Ausfluß einer philosophischen Welt- und Lebensanschauung und können ohne diese ja gar nicht verstanden werden. Das Bedürfnis der Gebildeten nach einer höheren Welt- und Lebensanschauung hat dieselben vielfach der Modephilosophie zugeführt; Nietzsche mit seinen paradoxen Anschauungen hat viele gefangen genommen. Soll diese Verirrung vermieden werden, will man als gebildeter Mensch sich eine wirkliche, auf der Basis der Wissenschaften aufgebaute philosophische Welt- und Lebensanschauung aneignen, so muß man die Philosophie zunächst in ihrer geschichtlichen Entwicklung kennen lernen; dadurch wird der kritische Blick geschärft und der Weg zu einer auf der Basis der Wissenschaft unserer Zeit aufgebauten Philosophie gezeigt. Dann wird das gebildete Publikum auch andere Philosophen wie Nietzsche zu würdigen wissen; dann werden nicht mehr „die bequeme, anstrengendes Mit- und Nachdenken unnötig machende Ausdrucksweise, die blendenden Einfälle, die geistreichen Paradoxien, das künstlerische Kleid der Gedanken", wie Prof. Dr. Külpe (Die Philosophie der Gegenwart in Deutschland) sagt, die Faktoren sein, welche „gegenwärtig einem Philosophen den Zugang zum lesenden Publikum eröffnen". Die heutige Philosophie ist allerdings noch mitten im Werdeprozeß; sie hat sich erst ganz allmählich seit der zweiten Hälfte des verflossenen Jahrhunderts

aus der schweren Niederlage, die sie in der ersten Hälfte desselben erlitten hatte, erholt, „indem sie den nutzlosen Kampf, die aussichtslose Konkurrenz mit den Einzelwissenschaften aufgab und eine ergänzende Position ihnen gegenüber einnahm" (Dr. Külpe a. a. O.). Die heutige Philosophie, so verschieden auch die Ansichten im einzelnen sind, untersucht die Voraussetzungen, die Grundlagen oder Prinzipien der Einzelwissenschaften in der Erkenntnistheorie und Logik, die man zusammen auch die Wissenschaftslehre nennt; dagegen sucht die Metaphysik über Sinn, Zweck und Wert des Lebens, alles Geschehens und Wirkens Aufschluß zu geben und so das Ziel aller Wissenschaft zur Darstellung zu bringen.

„Wer sich allein nach den Werken der Fachphilosophen ein Bild von der gegenwärtigen Verfassung der wissenschaftlichen Philosophie machen wollte, würde Mühe haben, seinem Bilde Einheit und Geschlossenheit zu geben, so tiefgehend ist noch immer der Streit der Meinungen in der Philosophie, so weit gespannt der Gegensatz der Richtungen, und es scheint, als solle die Anarchie auf diesem Gebiete nicht so bald enden." (Riehl a. a. O.) Als man in der Mitte der sechziger Jahre des verflossenen Jahrhunderts wieder, abgestoßen von dem das Gemüt gar nicht und auch den Verstand nur teilweise befriedigenden Materialismus, zum philosophischen Studium zurückkehrte, da lautete die Forderung: „Zurück zu Kant!" Denn „Kant war der letzte unter den deutschen Philosophen, der, mit der positiven Wissenschaft völlig vertraut, nicht nur deren Ergebnisse kannte, sondern sie auch mit seinen eigenen Forschungen bereicherte; der Schöpfer der Kritik der reinen Vernunft ist auch der Verfasser der Naturgeschichte des Himmels". (Riehl.) Und ein jetzt erst mehr bekannt werdendes Werk aus Kants Nachlaß zeigt, daß er auch das „Ding an sich" so zu erfassen suchte, wie es die neuesten Anschauungen der heutigen Wissenschaft zu erfassen suchen, nämlich energetisch; die Welt, so scheint seine Anschauung hiernach zu sein, ist eine Welt der Gegenstände, die die Seele so anregen, daß sie Erfahrungen macht und dadurch zur bewußten Erkenntnis kommt. Die Gegenstände aber sind die Einheit bewegender Kräfte; diese aber sind das eigentliche Reale oder das Letzte der Erkenntnis. „Zurück zu Kant! bedeutet die Wiederanknüpfung der Verbindung zwischen Wissenschaft und Philosophie, die, zum Nachteil beider, längere Zeit hindurch abgebrochen war; nicht aber darf darunter die Forderung verstanden werden, bei Kant stehen zu bleiben. Das Werk Kants ist über ein Jahrhundert alt und die Wissenschaft seither nicht stehen geblieben; und so darf auch die Philosophie nicht bei Kant stehen bleiben." (Riehl a. a. O.) Denn mit den positiven Wissenschaften muß sich auch der philosophische Ausbau derselben ändern; man braucht in dieser Hinsicht nur an den aus der physikalischen Forschung hervorgegangenen Satz von der Erhaltung der Energie und seine Bedeutung für eine philosophische Auffassung der Natur zu erinnern. Neben Kant kommt auch Hegel wieder zur Beachtung, wenn auch mehr in mittelbarer Weise; „die Naturphilosophie Hegels ist als ein Irrtum erkannt, und niemand wird diesen Weg je wieder betreten; seine Geschichtsphilosophie dagegen, wozu auch seine Betrachtungen über die Entwicklung der Kunst zu zählen sind, ist auch für unsere Zeit noch von anregender Bedeutung. Zwischen dieser Philosophie und unserer Kulturwissenschaft besteht sogar ein analoges Verhältnis, wie es zwischen Kant und unserer Naturwissenschaft besteht; und eigentlich hat erst die Hegelsche Auffassung der Geschichte die Möglichkeit einer Kulturwissenschaft, im Unterschied von der Naturwissenschaft ersichtlich gemacht". (Riehl.) Wie aber die Natur-

philosophie nicht bei Kant, Schelling u. a. stehen geblieben, sondern gemäß den Fortschritten der Naturwissenschaften selbst fortgeschritten ist, so ist auch die heutige Geschichtsphilosophie eine andere wie die zu Hegels Zeiten; man will wie Hegel die Geschichte begreifen und nicht sie meistern. „Nie," sagt Riehl (a. a. O.), „hat es ein philosophischeres Zeitalter in der Wissenschaft gegeben als das gegenwärtige; denn es ist dies das Zeitalter der immer weiter fortschreitenden wissenschaftlichen Arbeits-Vereinigung, des wahren Endzweckes und der Rechtfertigung der vorausgezogenen unentbehrlichen Arbeitsteilung. . . Die Wissenschaft braucht die Philosophie; sie schafft sich daher eine, wenn sie keine vorzufinden glaubt. Dabei kann es ihr geschehen, daß sie dort Grenzen der Erkenntnis sucht, wo dessen Voraussetzungen liegen oder Zeichen für Dinge mit den Dingen selbst verwechselt. Und ebenso kann auch die Philosophie der Wissenschaft nicht entbehren, soll sie sich nicht entweder in leere Spekulation verlieren oder auf rein formale Erkenntnistheorie beschränkt sehen, die den Kern des Wissens, die in der Erfahrung gegebenen Tatsachen, nicht zu begreifen vermag. Das beständige Zusammenwirken von Forschung und Philosophie, ihre wechselseitige Ergänzung ist das Eine, das beiden not tut. . . Lebensweisheit suchen wir nicht bloß bei den eigentlichen Philosophen, in ihren Lehren, ihrem Vorbilde; wir suchen sie auch bei den großen Dichtern, bei jedem Erzieher der Menschheit. . . Die Zeit ruft alle ihre geistigen Kräfte auf, um einen neuen inneren Gehalt des Lebens zu erringen. In diesem Kampfe um einen neuen Lebensinhalt muß sie sich mit den großen Geistesführern der Vergangenheit verbinden. Und ihre Lebensanschauungen zu erneuern, ihre Gesinnungen lebendig zu erhalten, ihr Werk fortzuführen ist der nächste und wesentliche Beruf der Philosophie der Geistesführung, — ist die Gegenwart dieser Philosophie." Im ganzen lassen sich in der Philosophie der Gegenwart vier Richtungen unterscheiden: Der Positivismus, der Materialismus, der Naturalismus und der Idealismus. Die drei erstgenannten Richtungen verwerfen jede ideale Deutung der Erkenntnis, wie sie der Idealismus aufstellt; nach ihnen sollen sich unser Denken über das Universum, unsere praktischen Aufgaben und Ziele sich ganz und ausschließlich durch die Erfahrung und Erfahrungswissenschaften bestimmen lassen. Sie sind im Geistesleben der Menschheit jedesmal aufgetreten, wenn eine spekulative Periode der Philosophie zu Ende ging und dabei über das Ziel hinausgeschossen hatte; sie führen die Menschen wieder zur Wirklichkeit zurück und geben dadurch der Philosophie des Idealismus einen festen Boden. Der Unterschied zwischen ihnen besteht in der verschiedenen Bestimmung der Wirklichkeit; der Materialismus faßt die Welt nur als Naturwirklichkeit auf, der Naturalismus erhebt diese Auffassung zur Norm für das praktische Verhalten des Menschen und der Positivismus läßt neben der äußeren (natürlichen) auch die innere (seelische) Erfahrung zur Geltung kommen. Man kann neben diesen vier Richtungen noch drei der einen oder andern verwandte Richtungen unterscheiden: Den Kritizismus (Neukantianismus), den Sozialismus und den Individualismus; sie lassen sich infolgedessen in die genannten vier Richtungen einordnen.

Der Positivismus des 19. Jahrhunderts, als dessen Begründer Aug. Comte (1798—1857) zu betrachten ist, schließt sich eng an die Ergebnisse der Einzelwissenschaften an und sucht sie zu unterstützen und zu fördern; es gibt für ihn in der Philosophie keine andere Methode als die in den Einzelwissenschaften geübte und anerkannte Methode der Forschung und der Darstellung, und die Grenzen der Wissenschaften sind für ihn auch die

Grenzen der Philosophie. Er verzichtet demnach auf jede metaphysische Erklärung der Welt und begnügt sich mit der einheitlichen Zusammenfassung der Ergebnisse der Einzelwissenschaften, deren Zweck die Auffindung von Naturgesetzen und die Reduktion derselben auf möglichst einfache Formen behufs Darstellung der Welt als zusammenhängender und zweckmäßiger Organismus ist (Oekonomie des Denkens). Eine solche reduzierte Formel (Satz, Gesetz) umfaßt frühere und gegenwärtige Erfahrungen in sich und ist auch eine Anweisung auf zukünftige; „ist der Satz einmal festgestellt, so bedarf es keiner unausgesetzten Prüfung mehr, er kann überliefert und dadurch auch ferneren Generationen oder anderen Individuen mitgeteilt werden, um ihnen ebenfalls die Uebersicht über die Tatsachen zu erleichtern;“ aber er muß sich immer den Tatsachen der Erfahrung anpassen und kann daher auch durch dieselben modifiziert oder gar aufgehoben werden. Als systematischen Abschluß der wissenschaftlichen Erkenntnis im Prinzip sieht Comte die von ihm begründete Soziologie an. Die sozialen Interessen standen überhaupt am Anfang des 19. Jahrhunderts im Vordergrund; alle Denker wurden durch die französische Revolution zu der Beantwortung der Frage gedrängt: „Wie muß die Gesellschaftsform beschaffen sein, die nach der Revolution zu herrschen hat?“ Deshalb verlangt auch Comte von der Philosophie in erster Linie, daß sie die Grundlagen der modernen Gesellschaft vernünftig darlege; seine Eigenart besteht darin, „daß er aus der Wissenschaft und Philosophie die Prinzipien ableitet, von denen die soziale Reorganisation abhängt, die das eigentliche Ziel seiner Bestrebungen ist“. (Lévy-Bruhl, Die Philosophie Aug. Comtes, deutsch von Dr. Molenaar). Der Positivismus scheidet, wie erwähnt, alle Metaphysik, alle Fragen nach dem Anfange und Ende der Dinge aus der Erörterung aus; er hat es nur mit der Richtung und Ordnung der gesamten, von der realen Wissenschaft erforschten Naturerscheinungen und ihrer Gesetze zu tun, indem er eine „einheitliche und universale Auffassung der Gesamtheit des in der Erfahrung gegebenen Wirklichen zu entdecken“ sucht. Diese Philosophie fand Comte in der Soziologie, auf welcher er seine positive Religion oder die „Religion der Menschheit“ aufbaut; in der Soziologie „vereinigen sich, wie in einem Brennpunkte, die Philosophie der Wissenschaften, die Erkenntnistheorie, die Philosophie der Geschichte, die Psychologie, die Moral, die Politik und die Religion“ (Lévy-Bruhl a. a. O.). Comtes Ideen fanden besonders in England Eingang; hier war der Boden durch Bacon, Smith und Hume, durch welche auch Comte in die Philosophie eingeführt worden war, vorbereitet worden. J. St. Mill baute den Positivismus durch seine Logik aus; Herbert Spencer verwertete die Ergebnisse der Biologie zum Aufbau einer evolutionistischen Philosophie, welche die Erkennbarkeit des Absoluten leugnet (Agnostizismus). In Deutschland sind z. B. Mach und Dühring seine Hauptvertreter. Nach Mach ist die Wissenschaft eine Nachbildung von Tatsachen (Empfindungen, Bewußtseinsinhalten) in Gedanken; sie hat nur die Elemente der Erfahrung und ihre wechselseitigen Beziehungen darzustellen. Nach Dühring soll die Philosophie als höchste Form unseres Wissens von Welt und Leben eine einheitliche Welt- und Lebensanschauung bieten, bei deren Aufbau Verstand und Gesinnung die dominierende Rolle spielen (Wirklichkeitsphilosophie). Sie soll die Wirklichkeit darstellen wie sie ist und nicht etwas ableiten was nicht wirklich ist; sie muß daher sich streng an die Wirklichkeit halten. In der Auffassung und Darstellung dieser Wirklichkeit aber müssen sinnliche Wahrnehmung und Denken zusammen-

arbeiten; denn nur dann kann von einer Uebereinstimmung (Zusammentreffen, Koincidenz) von Sein und Denken gesprochen werden. Die Wirklichkeitsphilosophie muß einen absoluten Anfang des Weltprozesses annehmen. Die Wurzeln aller bestimmten Existenzen und Vorzüge muß sie in einem Ursein suchen; dagegen kann sich der Weltprozeß ins Unbeschränkte fortsetzen und ausdehnen, wobei wieder neue Anfänge zur Geltung kommen (physische Bewegung, Auftreten des Lebens und des Bewußtseins). Es hieße „die erzeugende und schaffende Tätigkeit leugnen, wenn man Grund und Folge des Geschehens nur immer so dächte, daß in den Wirkungen nie mehr als eine Kombination der allbekannten Ursachen zum Vorschein käme“ (Riehl a. a. O.); neue Vorgänge und Existenzen gehören eben zur Selbstentwicklung der Natur. Bei allem Zugeständnis an den Positivismus muß man doch hervorheben, daß auch er die Wirklichkeit ergänzt; denn er bildet sie nicht bloß nach, sondern erweitert sie in Gedanken und durch Gedanken, schafft Erkenntnis. „Tatsachen in der Wahrnehmung genügen nach Galilei nicht, um Wissen zu erzeugen; sie sind nur die eine Quelle des Erkennens; die andere nicht minder ursprüngliche, nicht weniger wesentliche ist, ‚das Wissen, das der Geist von sich aus hat‘, das logisch-mathematische Wissen. Indem beide Quellen zusammenfließen, die Tatsachen der Sinne durch Induktion und Experiment unter Begriffe a priori gebracht werden, vereinigen sie sich zum Strome des Erkennens. Aus reiner Erfahrung kann nie eine Wissenschaft entspringen; denn reine Erfahrung ist nichts Gegebenes; sie ist ein Produkt der Abstraktion, ein Edukt, ein Auszug aus der wirklich gegebenen Erfahrung. Diese aber ist empfangen in den Formen des Anschauens und entwickelt nach den Formen des Denkens. Sich auf reine Erfahrung zurückziehen heißt einfach den verbindenden Faden aller Tatsachen durchschneiden; übrig bleibt ein ungeordnetes Gemenge, ein Aggregat von Sinneseindrücken. Denn selbst die ihnen eigenen Verhältnisse, in denen die Tatsachen der Wahrnehmung gegeben werden, müssen, um erkannt zu sein, durch das Denken nachgeschaffen werden; . . . Das Denken ist die Voraussetzung aller Erfahrung, eine Erfahrung ohne Denken ist nicht möglich. . . Wir suchen die Tatsachen der reinen Erfahrung zu ergänzen, um sie zu verstehen; wir suchen ihre Beziehungen mathematisch darzustellen, um Einsicht in die Form ihrer Verhältnisse zu gewinnen“ (Riehl a. a. O.). Während Mach die Bewußtseinswirklichkeit als die einzige Grundlage und den Gegenstand unseres Wissens betrachtet, nimmt Dühring eine Außenwelt mit Materie und Kräften in die gegebene Wirklichkeit mit auf; zwischen dieser Außenwelt einerseits und Sinneswahrnehmung und Denken andererseits besteht nach ihm ein Parallelismus, vermögedessen wir die Welt in ihrer Wirklichkeit erkennen. Die Annahme von absolut neuen Anfängen im Weltprozeß entbehrt der wissenschaftlichen Begründung; trotz seines Abweisens der Metaphysik zieht er auch sonst noch metaphysische Anschauungen in die Philosophie hinein. „So unmöglich es ist, in der künstlerischen Wiedergabe der Erscheinung die reinen Sinneseindrücke zu wiederholen, und die Vorstellung, die die Eindrücke ordnet, auswählt und klärt, auszuschließen und doch dabei künstlerisch zu wirken; so unmöglich und ohne allen Erkenntniswert ist es, von der wissenschaftlichen Darstellung der Tatsachen die Beherrschung der Tatsachen durch die Einheit des Denkens auszuschließen. In der wissenschaftlichen Forschung ist der Positivismus, der Weg der Erfahrung am Platz; wo aber die Lebensweisheit, welche nicht Wissenschaft ist, sondern Kunst, dem Willen neue Ziele entdeckt, hat alle bisherige Erfahrung keine entscheidende Stimme.“ (Riehl a. a. O.) Im

Anschluß an den Positivismus und an Kant bildete sich der Neukantianismus aus; A. Lange, Herm. Cohen, O. Liebmann, A. Riehl, Natorp, Schuppe, Rehmke, Avenarius, Lipps u. a. sind z. B. die Hauptvertreter desselben. Sie stehen mit Kant auf dem Standpunkt, „daß unsere Erkenntnis, sofern sie überhaupt diesen Namen verdient, auf das Gebiet möglicher Erfahrung eingeschränkt ist, daß es somit eine wissenschaftliche Aussage über das Transcendente, die Dinge an sich, die jenseits der Grenze möglicher Erfahrung liegen, nicht geben könne" (Dr. Külpe a. a. O.); deshalb sehen sie die Hauptaufgabe der Philosophie in der Erkenntniskritik und -theorie, also in der Lehre von den Voraussetzungen der Wissenschaft, sowie in der Analyse des im Bewußtsein Gegebenen.

Die Naturforschung, welche am Anfang des 19. Jahrhunderts mächtig emporblühte, glaubte jedoch, auch die Fragen, welche seither Gegenstand der metaphysischen Spekulation gewesen waren, mit ihren Mitteln lösen zu können; sie wollte sich nicht, wie der Positivismus, mit der Erfahrung begnügen, sondern über sie hinausgehen, ohne jedoch andere Mittel anzuwenden, als sie ihr in der Erfahrung gegeben waren. So entwickelte sich aus der Naturforschung eine Philosophie, der Materialismus; er fand anfangs der fünfziger Jahre an K. Vogt und Büchner, besonders aber an Moleschott und Haeckel die energischsten Vertreter. Moleschott, dessen „Kreislauf des Lebens" neben Haeckels „Welträtsel" das Hauptwerk des deutschen Materialismus ist, identifiziert das erkennbare Sein mit dem Sein überhaupt und sucht damit den kantischen Gegensatz zwischen dem Ding der Erscheinung und dem Ding an sich zu beseitigen. Das Wesen der Dinge wird daher nach ihm in ihren Eigenschaften erfaßt; diese zu untersuchen ist aber die Aufgabe der Wissenschaft. Moleschott läßt es unentschieden, ob Geist und Körper Ausfluß, zwei verschiedene Seiten eines und desselben Wesens sind oder ob der Geist ein Ausfluß des Körpers ist; in der Psychologie steht er aber voll und ganz auf dem rein materialistischen Standpunkt, wonach alle psychologischen Erscheinungen auf die Gehirntätigkeit zurückzuführen sind. Dagegen betont Haeckel in seinem „Welträtsel" scharf den monistischen Standpunkt und glaubt damit den Materialismus wie den Spiritualismus überwunden zu haben; im Substanzproblem, das nach seiner Ansicht niemals völlig gelöst werden wird, sieht er das Universalrätsel, in der Substanz aber auch das Urphänomen der Welt, das Gott und Natur, Körper und Geist zugleich ist. Die Seele ist nach ihm eine Naturerscheinung und somit die Psychologie ein Teil der Physiologie; das Seelenleben ist „eine Summe von Lebenserscheinungen, welche gleich allen andern an ein bestimmtes materielles Substrat gebunden sind". Haeckel macht es Wundt zum Vorwurf, daß er mit der Anerkennung des psychophysischen Parallelismus das Kausalitätsverhältnis zwischen den physischen und psychischen Vorgängen ablehne; allerdings kann auch bei Haeckel bei seiner Auffassung von Materie und Energie als zweier Grundeigenschaften einer und derselben Substanz von einem natürlichen Kausalzusammenhang keine Rede sein. Jedenfalls müßte aber Haeckel den Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Materie in der anorganischen und organischen Natur und der Entwicklung von Energie und Seele, von unbewußtem und bewußtem Seelenleben klarer zum Ausdruck bringen, wenn Mißverständnisse und Widersprüche vermieden werden sollen. Vom Standpunkt des Neukantianismus hat A. Lange in der „Geschichte des Materialismus" (5. Aufl. 1896) den Materialismus einer scharfen Kritik unterzogen;

innerhalb gewisser Grenzen erkennt er die von demselben vertretene Weltanschauung an, zeigt aber deren Unhaltbarkeit auf allen Gebieten, die über die äußere Erfahrung hinausgehen, also auf dem Gebiet der Philosophie und Kunst.

Der moderne Naturalismus steht ebenso wie der Materialismus unter dem Einfluß der naturwissenschaftlichen Erkenntnis; er ist aber mehr Lebens- als Weltanschauung. Feuerbach sucht die Entwicklung der Religion vom naturalistischen Standpunkte darzustellen; er kommt dabei zu dem Ergebnis, „daß der Mensch ein Kind und Glied der Natur ist und er ein Gefühl von seinem Zusammenhange, seinem Einssein mit der Natur oder Welt, von seiner Endlichkeit oder Abhängigkeit von der Natur und ihren Gesetzen hat". Wie Feuerbach, sagt sich auch M. Stirner von allem Supranaturalismus los; sein Naturalismus nimmt aber völlig eine individualistische Färbung an, so daß er den entschiedensten Egoismus vertritt. Am entschiedensten aber kommt der individualistische Naturalismus bei Nietzsche zum Ausdruck; er vertritt das unbeschränkte Recht der Persönlichkeit gegen die ordnenden und ausgleichenden Mächte der Gesamtheit. Man kann es nur aus dem Mangel einer einheitlichen Welt- und Lebensanschauung auf der festen Basis naturwissenschaftlicher und historischer Erkenntnis erklären, daß Nietzsche in gebildeten Kreisen so viele Verehrer gefunden hat und noch findet; denn neben einzelnen, die Zerfahrenheit und Charakterlosigkeit in der Welt- und Lebensanschauung und den Dogmatismus scharf kritisierenden Erörterungen und richtigen Gedanken findet man bei ihm eine Masse Paradoxien und Uebertreibungen, die sich nur aus seinem krankhaften Geistesleben erklären lassen. Nietzsche ist kein systematischer Denker, kein geschulter Philosoph, „ihm kommen die Gedanken als geniale Einfälle, Lichtblitze, hervorgerufen durch einen ganz außerordentlich gesteigerten Associationsprozeß, der aber nicht in mechanischer, geistloser, zufälliger Form funktioniert, sondern der getragen und bewegt wird von jenem System von Triebkräften, die in ihrem Zusammenhange das Ich, die Persönlichkeit bilden" (Dr. Eisler, Nietzsches Erkenntnistheorie und Metaphysik). In dieser Anteilnahme des persönlichen Fühlens und Wollens an seinen philosophischen Anschauungen beruht aber das oft in denselben hervortretende Paradoxe; „wie die Stimmung und der gemütliche Untergrund überhaupt bei Nietzsche so veränderlich waren, wie die allmählich errungenen Einsichten auf die alten modifizierend einwirkten, so stellen sich auch seine philosophischen Gedanken nicht immer freundlich und verträglich zueinander, an Widersprüchen fehlt es nicht, nicht an wirklichen, oft freilich auch nur scheinbaren Gegensätzen der Ansicht. Vergleicht man aber alles, was Nietzsche auf dem Felde der Erkenntnistheorie und Metaphysik gedacht, untereinander, weiß man den roten Faden, der durch das Ganze sich hindurchzieht, festzuhalten und zu verfolgen, so findet man bald heraus, daß nicht bloß eine stattliche Menge Bausteine zu einer Erkenntnistheorie und zu den Anfängen einer Metaphysik vorhanden sind, sondern auch feste Grundanschauungen, streng logische Argumente, kurz innerer Zusammenhang in der bunten Mannigfaltigkeit der Aussprüche" (Dr. Eisler a. a. O.). Die Aufgabe, welche sich Nietzsche in der letzten Periode seines Denkens gestellt hat, bezeichnet er als Umwertung aller Werte; „ich lehre," so sagt er, „das Nein zu allem, was schwach macht — was erschöpft; ich lehre das Ja zu allem, was stärkt, was Kraft aufspeichert, was das Gefühl der Kraft rechtfertigt." Um zu dieser neuen Werttheorie zu kommen, mußte er die

Unbrauchbarkeit der alten Werte nachweisen; das Pathologische dabei liegt in der ungeheueren Verallgemeinerung, in dem Schluß von relativem auf die absolute Sinnlosigkeit des Bestehenden. Einer der am heißesten umstrittenen Punkte in Nietzsches Philosophie ist die Herrenmoral; es fehlt ihr „der Nachweis, daß der Wille des Herrenmenschen so frei ist, um eine Umwandlung aller Werte vollziehen zu können" (Dr. Gramzow, Fr. Nietzsches Herrenmoral). Das Ziel der Menschheit erblickt er nicht an ihrem Ende, sondern in ihren höchsten Exemplaren; unsere Aufgabe ist es daher, solche als Uebermenschen zu züchten, die Nietzsche in übertriebener Einseitigkeit zeichnet. Die Lehre von der Vererbung, die er bei der Höherzüchtung voraussetzt, ist vorläufig als Gesetz noch nicht erwiesen; wohl sind einzelne Tatsachen gegeben, aber auf Grund eines allgemeinen Gesetzes mit einer gewissen Sicherheit zu einem beabsichtigten Erfolg zu schreiten, ist heute noch nicht möglich. Wenn die gebildete Menschheit einst im Besitz einer auf der Basis der Naturwissenschaft und Geschichte aufgebauten Welt- und Lebensanschauung ist, so wird der Nietzschekultus verschwinden; dann wird man „in ihm einen Dichter verehren, dessen Bilder und Gleichnisse, dessen hinreißendes Pathos und unvergleichliche Lebenswärme des Ausdrucks ihm einen Ehrenplatz auf dem deutschen Parnaß aufweisen. Dann werden wir seine Kritik, soweit sie berechtigte Tendenzen offenbart, beherzigen und aus seinen Phantasien das hohe Lied auf das Recht und den Wert der Persönlichkeit herausklingen hören" (Dr. Külpe a. a. O.).

Die dem Materialismus in Fechner, Lotze u. a. erwachsende Gegenströmung führte zu der Annahme hin, „daß die Welt im letzten Grunde aus geistigen Werten sich zusammensetze, die nach Analogie der in unserer inneren Erfahrung gegebenen Tatsachen des Seelenlebens gedacht werden"; man bezeichnet diese Philosophie daher auch als „Idealismus". Uns scheint jedoch diese Bezeichnung nicht zutreffend zu sein, zumal sie an den älteren Idealismus bei Plato, Leibniz u. a. erinnert; von diesem unterscheidet sich die genannte Philosophie der Gegenwart aber dadurch, daß sie nicht wie der ältere Idealismus von einem allgemeinen Begriff aus auf deduktivem Wege zu ihren Ergebnissen gelangte, sondern im Anschluß an die Ergebnisse der Einzelwissenschaften auf induktivem Wege zu ihren Ergebnissen zu gelangen sucht und so vom Realen ausgehend zum Idealen hinführt. Diesen Weg schlug Fechner in seinem metaphysischen Hauptwerk „Zend—Avesta" (1851) ein; er sieht in der „Verallgemeinerung durch Induktion und Analogie und vernünftige Kombination des von verschiedenen Seiten hergenommenen Allgemeinen" den einzigen Weg, der in der Metaphysik zu relativ sicheren und brauchbaren Resultaten führen kann. Als solches Resultat erscheint ihm die Annahme, daß die ganze Welt von gleichartigen Gesetzen, Wesen und Kräften beherrscht wird; als das umfassendste Bewußtsein in der Welt erscheint ihm Gott, der alle besonderen Bewußtseinsformen in sich schließt, zugleich aber darüber hinausragt. Leib und Seele sind nach Fechner zwei Seiten eines und desselben Wesens; die Verschiedenheit der Erscheinung dieses Wesens beruht nur auf der Verschiedenheit des Gesichtspunktes, indem das Körperliche für die äußerliche, das Seelische für die innere Wahrnehmung gegeben ist. Auch Lotze sucht auf induktivem Weg zu einer Metaphysik zu gelangen; diese hat nach ihm die Aufgabe, die gesamte Wirklichkeit in einer logisch zureichenden Ausführung darzustellen. Denn die Wirklichkeit, die existierenden Dinge, die sich in Bezug auf diese Dinge zutragenden Ereignisse, die an ihnen als bestehend wahrgenommenen Eigenschaften, die zwischen

ihnen bestehenden Verhältnisse sowie die Vorstellungen und Wahrnehmungen von diesen Dingen, Ereignissen, Eigenschaften und Verhältnissen, ist eine gegebene Größe, die wir durch den Nachweis ihres inneren Zusammenhangs verstehen sollen; dazu gehört aber nach Lotze nicht bloß die Kenntnis der Gesetze ihres Wirkens, sondern auch des Ziels und des Wertes der Welt in ihrem Dasein und in ihrer Entwicklung. In seinen philosophischen Erörterungen gelangt Lotze auf diesem Weg schließlich zur Annahme eines Absoluten und den von ihm umfaßten und in ihm wurzelnden und daher aufeinander wirkenden Individualwesen, die wir als geistige (seelische) Wesen auffassen müssen; mit Rücksicht auf das Ziel und den Zweck der Welt faßt Lotze dieses Absolute als den höchsten Wert und als persönliche Gottheit auf, denn die Entwicklung der nach mechanischen Gesetzen verlaufenden Weltereignisse ist nach der Realisierung des Guten gerichtet und wird damit zu einem Werkzeuge göttlicher Absichten und Zwecke. Noch entschiedener scheint sich Ed. v. Hartmann der induktiven Methode zu bedienen; er bahnt sich den Weg zur Metaphysik durch erkenntnistheoretische Betrachtungen, die ihn zum transcendentalen Realismus, d. h. zur Annahme, daß die Dinge an sich als real zu betrachten und erkennbar sind, hinführen. Die Realität, auf die wir aus den Tatsachen unserer Erfahrung zu schließen berechtigt sind, bezeichnet Hartmann als das Unbewußte, in dem Wille und Vorstellung untrennbar verbunden sind; das Bewußtsein erscheint ihm als ein Sekundäres, aber dennoch als ein Höheres, in dem aber Wille und Vorstellung unabhängig voneinander sind. Darauf beruht nun nach Hartmann die ganze Weltentwicklung; die Welt trägt den Charakter des Vernunftgemäßen und ist die beste unter den möglichen Welten, trotzdem der Weltprozeß der Aufhebung der Welt und damit der Herstellung des ursprünglichen Zustandes zustrebt. Daraus leitet nun Hartmann die Lebensanschauung des evolutionistischen Pessimismus ab; die Sittlichkeit besteht hiernach in der Beförderung des Bewußtseins als Mittel zur Abkürzung des Leidens- und Erlösungsweges des Unbewußten. Die Methode Hartmanns ist jedoch mehr scheinbare als wirkliche Induktion; er benutzt „wie Schopenhauer die Erfahrung als ein bloßes Schwungbrett zum Fluge in das Reich der Dinge an sich und wird in der Sicherheit seiner Ausführungen auch durch die Erkenntnis nicht beirrt, daß es sich bei seinen Spekulationen um Hypothesen von mehr oder minder großer Wahrscheinlichkeit handeln könne“ (Dr. Külpe a. a. O.).

Seit Ende der sechziger Jahre bildete sich auf dem von Kants Kritizismus und Comtes Positivismus in der Philosophie geschaffenen Boden der Neukantianismus heraus, welcher im Anschluß an die Kantsche Lehre von den apriorischen Erkenntnisformen auf die daraus folgende idealistische Auffassung der Erfahrungswelt das Hauptgewicht legte. Die Neukantianer beschränkten aber diese Auffassung nur auf die Erkenntnisformen und verwarfen die Methaphysik; sie betrachteten die Philosophie als eine rein formale Wissenschaft, die nur über die Bedingungen unserer Erkenntnis von Gegenständen, nicht aber über die Gegenstände selbst etwas lehrt. Damit konnten sich eine Anzahl Forscher, zu denen namentlich Lotze, Ed. v. Hartmann und W. Wundt gehörten, nicht befriedigen; sie suchten auf der Grundlage der zeitigen Wissenschaft, der Ergebnisse der Einzelwissenschaften, neben der Erkenntnislehre auch eine Metaphysik aufzubauen, denn sie gingen von dem Bedürfnis des menschlichen Denkens, auf Grund der Erfahrung über dieselbe hinauszugehen, aus. Diese drei Philosophen sind, obwohl sie nicht zu den Neukantianern gehören,

beeinflußt von Kant, aber sie haben auch noch andere Meister und finden sich an keinen gebunden; sie gehen ihre eigenen Wege.

Der bedeutendste Philosoph der Gegenwart ist ohne Zweifel W. Wundt, der am 16. August des verflossenen Jahres seinen 70. Geburtstag feierte; er hat sich durch das von ihm 1879 in Leipzig gegründete Institut für experimentelle Psychologie und die von ihm herausgegebenen „Philosophischen Studien" einen großen Schülerkreis geschaffen. Mehr wie ein anderer Philosoph hat er die Ergebnisse der Einzelwissenschaften, die er in erstaunlichem Umfange beherrscht, zur Grundlage seiner Philosophie gemacht; durch seine und geistreiche Kombination hat er die allgemeinen Erkenntnisse zu einem einheitlichen System vereinigt und die von der Wissenschaft benutzten allgemeinen Methoden und Voraussetzungen des Erkennens auf ihre Prinzipien zurückgeführt. Die Erkenntnislehre hat es nach ihm mit der Entstehung des Wissensinhaltes zu tun, also mit dem werdenden Wissen; die Prinzipienlehre (Metaphysik) dagegen beschäftigt sich mit der systematischen Verbindung der Prinzipien des Wissensinhaltes, also mit dem gewordenen Wissen. Nach Kant wissen wir nur etwas von der Erscheinung der Dinge, dem empirischen Objekt; von dem Ding an sich, dem transcendentalen Objekt, wissen wir nur, daß es ist, aber nicht, was es ist. Der konsequent transcendentale Idealismus Fichtes beseitigte das Ding an sich; der transcendentale Realismus suchte von der Erscheinung zum Ding an sich vorzudringen. Nach Wundt darf die Erkenntnistheorie weder vom Subjekt noch vom Objekt allein ausgehen; die Einheit von Vorstellung und Gegenstand ist nach ihm der unmittelbare Tatbestand. Es gibt kein Objekt, „dem die Eigenschaft fehlen könnte, denkbar zu sein, und keine Denkhandlung, die nicht ein Objekt als unerläßlichen Bestandteil einschließt". Wir kennen daher Erfahrung und Denken nur in Verbindung miteinander; es gibt nach Wundts Auffassung kein Denken ohne empirischen Inhalt und keinen empirischen Inhalt ohne Denken. Das Erkennen erhält durch die Beziehung des Denkens auf die Wirklichkeit seinen Inhalt; isoliert bildet dieser Inhalt die unmittelbare Erfahrung, die aller Ueberlegung, Reflexion und logischen Beziehung vorausgeht; als mittelbare Erfahrung hat dagegen derjenige Erkenntnisinhalt zu gelten, der durch unser Denken irgendwie bestimmt worden ist. In der unmittelbaren Erfahrung sind die Vorstellungen von den Objekten, auf die sie sich beziehen, nicht verschieden; die Trennung findet durch die logische Zerlegung statt, wodurch die Begriffe gebildet werden. Diese Sonderung von Subjekt und Objekt ist aber nur im Denken gegeben; in Wirklichkeit bleiben Subjekt und Objekt untrennbar aneinander gebunden. Alles, was zum Subjekt gehört, wird unmittelbar erfahren, ist anschaulich gegeben; die Welt der Objekte dagegen ist uns ihrer qualitativen Auffassung nach nur begrifflich mit Hilfe der Sinnesqualitäten gegeben, gehört also der mittelbaren Erfahrung an. Durch die Anwendung des Prinzips von Grund und Folge auf die Verbindung der Begriffe gehen wir über den gegebenen Erfahrungsinhalt hinaus, indem wir gewisse Anfangs- und Endpunkte unserer Erfahrung, die zugehörigen Gründe oder Folgen außerhalb derselben suchen müssen und so zum Transcendenten gelangen. Richtet sich die Transcendenz auf die psychische Einheit, das Ich, so bleibt als Endpunkt nach Wundts Ansicht der reine Wille zurück; „es gibt schlechterdings nichts außer dem Menschen noch in ihm, was er voll und ganz sein eigen nennen könnte, ausgenommen seinen Willen". Ebenso führen nach ihm die empirisch gegebenen Verbindungen der geistigen Einheiten in Form von immer

umfassenderen Willensgemeinschaften zur Annahme eines Gesamtwillens, der die gesamte Menschheit in der bewußten Vollbringung bestimmter Willenszwecke vereinigt, die zuletzt im Ideal der Humanität auslaufen, an welches der religiöse Glaube die Gottesidee anknüpft. So erscheint Gott als der Weltwille, die Weltentwicklung aber als Entfaltung des göttlichen Wollens und Wirkens. An diesem einheitlichen philosophischen System Wundts hat die Kritik manches auszusetzen; besonders wird seine Willenstheorie, sein Voluntarismus in Zweifel gezogen. Denn, so führt man an, das Studium des Seelenlebens zeigt „uns eine Anzahl psychischer Elemente, die sich durchaus nicht aufeinander reduzieren, d. h. als Vielfache eines einzigen Elementarphänomens haben bestimmen lassen; eine Metaphysik, die im Anschlusse an die wissenschaftliche Psychologie das Wesen der Seele zu ergründen versucht, hat darum keinen Anlaß, ähnlich wie etwa die Naturphilosophie, eine letzte Einheit alles Seelenlebens aufzustellen" (Dr. Külpe a. a. O.). Wundts Theorie der individuellen Willenstätigkeit erklärt zudem auch die Mannigfaltigkeit der seelischen Vorgänge nicht; denn es ist nicht einzusehen, wie aus der Wechselwirkung reiner Willen die Vorstellungen hervorgehen können. Da auf dieser Willentheorie Wundts Apperzeptionstheorie beruht, so ist auch diese vielfach Gegenstand der Kritik. Anderseits sieht man gerade in der Willenstheorie die Stärke der Wundtschen Psychologie und Philosophie. Denn durch dieselbe wird das seelische Leben zu einem einheitlichen Geschehen; jede Vorstellung ist von ihrem ersten Auftreten bis zur höchsten Klarheit und zum Wiederverschwinden ein stetig sich wandelnder Prozeß im psychischen Erleben. Denn unsere psychischen Elementarprozesse reihen sich nirgends aneinander, addieren sich nicht einfach; sondern aus ihrer Wechselwirkung geht stets ein ganz Neues hervor, worauf das Gesetz der steten Vermehrung der psychischen Energie beruht. Wundts Hauptverdienste liegen auf dem Gebiete der Psychologie; hier hat er die Beziehungen zur Physiologie und Metaphysik ausgebaut und ein einheitliches System der psychischen Erscheinungen hergestellt. „Die Psychologie ist die Wissenschaft der unmittelbaren Erfahrung; diese ist kein ruhender Inhalt, sondern ein Geschehen, ein Zusammenhang von Vorgängen, von allgemein menschlichen Erlebnissen und ihren Wechselbeziehungen; jeder dieser Prozesse hat einerseits einen objektiven Inhalt und ist anderseits ein subjektiver Vorgang." Wundt stellt der Psychologie die Aufgabe, die psychischen Vorgänge so aufzufassen wie sie sind, als Tatsachen des Bewußtseins; „die wahre Aufgabe der Psychologie wird darum nach ihm verfälscht, wenn man das dem Bewußtsein Gegebene als bloße Erscheinung eines davon verschiedenen Seins auffasse" (Külpe a. a. O.). Dieser Auffassung gegenüber kann man darauf hinweisen, daß die Psychologie aber durchaus nicht bloß auf das Bewußtsein des Psychologen selbst aufgebaut ist und werden kann; denn in der Tat muß sie z. B. durch die Benutzung der Erfahrung anderer Psychologen oder Nichtpsychologen und ebenso der Erinnerungen ein Gegebenes als bloße Erscheinung eines davon verschiedenen Seins auffassen. „Die wahre Aufgabe der Psychologie," sagt Külpe (a. a. O.), „wie jeder Realwissenschaft ist Erkenntnis, die einerseits unter dem Gesetz der Richtigkeit, d. h. der Uebereinstimmung mit den Tatsachen, anderseits unter dem Gesetz der Wahrheit, d. h. der Widerspruchslosigkeit unserer Gedanken, steht; weder Richtigkeit noch Wahrheit aber werden durch das bloße Erleben oder Gegebensein im Bewußtsein verbürgt oder geschaffen." Auch auf dem Gebiete der Ethik hat Wundt Bedeutendes geleistet; er sucht hier die

absolute Ethik mit der evolutionistischen zu versöhnen. Denn nach ihm sind die sittlichen Gebote (Begriffe, Gesetze) wohl, wie die evolutionistische (empirische) Ethik lehrt, auf Grund gegebener Verhältnisse im Laufe der Menschheitsentwicklung entstanden und ändern sich in ihrer Form und ihrem Umfang und Inhalt auch mit der Aenderung der Lebensbedingungen; aber diese Veränderung geht gesetzmäßig vor sich, weshalb die sittlichen Gesetze als gesetzmäßige Erzeugnisse der universellen geistigen Entwicklung zu betrachten sind. Auch bei dieser Entwicklung herrscht nach Wundt das Gesetz der Vermehrung der psychischen Energie, die er als das Gesetz der Heterogenie der Zwecke bezeichnet; er versteht darunter „die allgemeine Erfahrung, daß in dem gesamten Umfange freier menschlicher Willenshandlungen die Betätigungen des Willens immer mehr oder weniger weit über die ursprünglichen Willensmotive hinausreichen und daß hierdurch für künftige Handlungen neue Motive entstehen, die abermals neue Effekte hervorbringen". Denn nicht das Individuum als solches ist für die Entstehung und Entwicklung der sittlichen Ideen maßgebend, sondern die Gesamtheit; daher muß auch der Einzelwille seine Zwecke mit denen der Gesamtheit in Einklang bringen. Wundt sucht wie Kant überall die vorhandenen Gegensätze zu versöhnen; er vertritt den real-idealen Monismus auf evolutionistischer Grundlage. „Die Geschichte der Wissenschaften kennt zwei Polyhistoren, die relativ das ganze Wissen ihrer Zeit beherrschen: Aristoteles und Leibniz; als dritter Polyhistor kann an die Seite gestellt werden: Wilhelm Wundt" (Dr. Friedrich, Wilh. Wundt, Neue Bahnen, 1902, Heft 10/11). Dadurch aber, daß Wundt auf allen Gebieten der Einzelwissenschaften orientiert ist, ist seiner Spekulation eine Grenze gesetzt; es fehlt seiner Philosophie jede Romantik, wie wir sie bei Lotze und Hartmann finden. „Bei Wundt tritt uns keine ästhetisierende, sondern eine streng logisch geschlossene Weltkonzeption entgegen, die freilich nicht der kombinatorischen Phantasie und des harmonischen Gefühls entbehrt; vor allem kommt hier aber das logische Denken in seiner streng an die Erfahrung sich anschließenden, begreifend-begründenden Tätigkeit zur Geltung" (Dr. R. Eisler, W. Wundts Philosophie und Psychologie).

Gehen so die philosophischen Anschauungen unserer Zeit auch noch vielfach auseinander, so ist doch sicher anzunehmen, daß die Gegensätze immer mehr mit dem Fortschritt vom Dogmatismus zum Empirismus schwinden werden; erst dann wird die Philosophie ihre volle Macht ausüben können und ein notwendiger Bestandteil der Menschenbildung werden. Dann wird sie mehr wie seither auch umgestaltend auf die religiöse Weltanschauung der Zeit ihren Einfluß ausüben und dadurch Gemeingut des Volkes im weiteren Sinne des Wortes werden; wer sich eine in sich geschlossene Welt- und Lebensanschauung selbständig bilden will, kann der Philosophie nicht entbehren. Diese geschlossene, einheitliche Welt- und Lebensanschauung befriedigt aber nicht bloß Verstand und Gemüt, sondern sie beeinflußt auch das Wollen; denn sie setzt den Menschen in den Stand, das Geschehen in sich und um sich in seinem Zusammenhange zu begreifen und dadurch in sich einen bestimmten Maßstab des Wertes der Dinge und Handlungen festzustellen, die zu Grundsätzen (Maximen) werden und so als Richtschnur der Lebensführung dienen. Aber man darf niemals die Philosophie zur Dienstmagd einer dogmatischen Religion machen; denn in diesem Falle verliert sie allen Wert. Wer philosophisch denken will, muß vorurteilsfrei der Welt und den durch sie gestellten Problemen sich gegenüberstellen und nicht glauben, er besitze schon die höchste Wahrheit

im Dogma. Die Philosophie ist das Streben nach voller Klarheit über die Dinge und Erscheinungen der Außen- und Innenwelt, nach einer einheitlichen Welt- und Lebensanschauung; daher hat man auch alle rein theoretischen Wissenschaften der Universität zur philosophischen Fakultät vereinigt, obwohl sich im Laufe der Zeit die Einzelwissenschaften von der Philosophie abgesondert und selbständig gemacht haben. Der Gedanke des innigen Zusammenhangs der verschiedenen theoretischen Einzelwissenschaften in der Philosophie ist aber erhalten geblieben; die heutige Philosophie soll diesen Zusammenhang aufsuchen und darstellen, soll alle die Fragen untersuchen und zu beantworten versuchen, „die im Rahmen der Einzelwissenschaften ihre Stelle nicht finden konnten und eben dadurch auf die Forderung höherer Erklärungen, eines letzten Abschlusses der Erkenntnis hinwiesen“ (Cornelius, Einleitung in die Philosophie). Sie ist also das Streben nach Klarheit über die letzten Fragen, zu denen uns die Einzelwissenschaften hinführen, nach endgültigen, letzten und höchsten Erklärungen aller Erscheinungen (Metaphysik); sie zerfällt wieder nach den Wissenschaften, mit denen sie in Verbindung tritt, in Natur- und Geistesphilosophie, die man beide auch als theoretische Philosophie bezeichnet. „Was Wissenschaft sei und wie weit sie reiche, ist die philosophische Grundfrage, ist der Gegenstand der theoretischen Philosophie; mit dieser Frage tritt die Philosophie in Zusammenhang mit allen übrigen Wissenschaften und hat sich doch nicht in das Geschäft einer einzigen unter ihnen zu mengen. Während die positiven Wissenschaften sich in die Gegenstände der Erfahrung teilen, die eine, indem sie aus den allgemeinen Gesetzen der Bewegung die physikalischen Vorgänge erklärt, eine zweite, indem sie die von der besonderen Natur der Elemente abhängigen Wirkungen erforscht, die dritte, indem sie die Prozesse des Lebens auf ihre physikalischen und chemischen Ursachen zurückführt, — während sie also Erfahrungen zur Grundlage haben und Erfahrungen machen, ist die Erfahrung selbst und als solche Gegenstand der wissenschaftlichen Philosophie“ (Riehl, Zur Einführung in die Philosophie). Sie wendet sich also an die Quellen des Wissens, untersucht, prüft sie und bestimmt ihren Umfang; sie schafft Raum und Recht für die idealen Mächte in unserem Leben, die uns vom Sinnlichen ins Geistige führen. Im Bunde mit der Wissenschaft sucht sie so dem Menschen eine lebensvolle Weltanschauung zu geben; sie befaßt sich mit den höchsten Interessen des Geistes und ist daher die höchste Wissenschaft. Aber sie bleibt bei dieser Klarheit nicht stehen; sie belehrt uns nicht bloß über das Sein, sondern sucht auch die Erkenntnis den letzten Zwecken dienstbar zu machen, sie sucht die Normen richtigen Wollens und Handelns zu bestimmen, entdeckt dem Menschen die höchsten Ziele, weist ihn an, nach ihnen zu streben. „Der Verstand erschöpft nicht das Wesen des Geistes, und die Bestimmung des Menschen geht nicht im Erkennen auf; nicht alles ist, nicht alles bedeutet die Erkenntnis. Das Wirkliche, auf uns Wirkende, wird nicht bloß mit dem Verstande erfaßt, es wird auch mit dem Gemüte erlebt, durch das Gefühl geschätzt, von dem Willen erstrebt. Solchergestalt entspringen Ideen oder Werte; und wie sie nicht aus dem reinen Verstande hervorgehen, so sind sie auch nicht Gegenstände nur des Wissens“ (Riehl a. a. O.). Führt uns der Verstand zur Weltanschauung, so führen uns Gemüt und Willen zur Lebensanschauung; die Probleme der Lebensanschauung sind Wertprobleme. So zerfällt die Metaphysik in einen theoretischen und einen praktischen Teil; der theoretische Teil zeigt dem Erkennen den Weg (Logik), der praktische

dem Fühlen (Aesthetik) und Wollen (Ethik). Das Erkennen führt zum Aufbau der Wissenschaft als Ganzes; das ästhetische Gefühl kommt in der Kunst und das ethische Wollen in der Moral zum Ausdruck. Immer aber handelt es sich nicht um die äußere Zusammenfassung der Dinge und Erscheinungen, sondern um die innere Verknüpfung zu einem organischen Ganzen, um die einheitliche Erklärung, die Ableitung aus gemeinschaftlichen Grundlagen; wir wollen volle und endgültige Rechenschaft haben über die einheitlichen Beziehungen zwischen dem Natur- und Geistesleben, den Gesetzen der objektiven Welt und denjenigen der menschlichen Bestrebungen. Dazu ist aber nötig, daß die Begriffe, die wir durch die Erfahrung und Belehrung über diese Dinge und Erscheinungen erhalten, auf ihren Ursprung und ihre Berechtigung untersucht werden; diese Untersuchung und die dadurch erzeugte Vertiefung unserer Erklärungen ist Aufgabe der Erkenntnistheorie. Auch hier geht das Streben auf volle Klarheit hinaus, so daß wir zu weiteren Fragen keine Veranlassung mehr haben; dann sind wir erst voll und ganz befriedigt, dann erst haben wir das Gemüt und den Verstand befriedigende Welt- und Lebensanschauung. Die Erkenntnistheorie wird vielfach auch mit der Metaphysik zusammen als theoretische Philosophie bezeichnet; ihr tritt dann das Wertproblem als praktische Philosophie gegenüber. Die Logik steht in engster Beziehung zur theoretischen und zur praktischen Philosophie; sie hat es mit dem Erkennen, aber im Forschen nach Wahrheit auch mit dem Wollen zu tun. Hinsichtlich der Einteilung der Philosophie und der Ausdehnung, des Gebietsumfangs herrscht noch keine Einigkeit unter den Philosophen; auch ist es noch keinem der bis heute aufgestellten philosophischen Systeme gelungen, alle philosophisch gebildeten Menschen in dieser Hinsicht zu befriedigen; immerhin zeigt uns jedoch die Geschichte der Philosophie einen beständigen Fortschritt in dem Klarheitsstreben. Da die Persönlichkeit die schöpferische Macht in der Philosophie ist, so ist die gewünschte Einheitlichkeit wohl kaum zu erreichen; jede Philosophie trägt eben neben dem Stempel der Zeit auch den ihres Schöpfers.

Die philosophische Entwicklung des Menschen muß im allgemeinen denselben Weg gehen, den die Menschheit in dieser Hinsicht gegangen ist; sie muß ihren Ausgang nehmen von dem Zustand, in dem sich das natürliche, vorwissenschaftliche Denken befindet, von dem natürlichen Weltbild, und von da an zum wissenschaftlichen Denken, der Erkenntnis der demselben zu Grunde liegenden Gesetze und dem daraus entstehenden wissenschaftlichen Weltbild fortschreiten. Wenn wir diesen Weg einschlagen, so werden wir einerseits darüber aufgeklärt, „wie die philosophischen Probleme in der Natur des menschlichen Denkens begründet sind und auf welche Bahnen das Denken durch diese Probleme notwendig geführt wird"; anderseits muß er uns darüber „Aufschluß geben, auf welchem Wege eine Lösung dieser Probleme zu gewinnen ist und ob eine endgültige Lösung derselben möglich ist — eine solche Lösung also, die keine weiteren Probleme mehr in sich schließt, die folglich zu keiner Erneuerung jenes Spiels von Beunruhigung und Befriedigung unseres Erkenntnisstrebens keinen Anlaß mehr bietet" (Cornelius a. a. O.). Dabei sehen wir, daß aller Fortschritt menschlicher Erkenntnis in der Richtung des Strebens nach Klarheit, nach Vervollständigung der Erkenntnisse im einzelnen und des einheitlichen Zusammenhangs gerichtet ist; wir erfahren dabei auch, wie an die Stelle des Verwickelten immer mehr ein für unser Erkennen Einfacheres tritt. Diese Vereinfachung unserer Erkenntnis „aber erweist

sich ihrerseits allgemein als Resultat einer Verknüpfung des Einzelnen, die zwischen Altem und Neuem, Gewohntem und Ungewohntem bestimmte Zusammenhänge schafft; die Erkenntnis dieser Zusammenhänge ist es, die unserem Denken Einheit und eben dadurch Ruhe und Klarheit gibt: gleichviel ob sie in der Weise stattfindet, daß das Einzelne uns den Gedanken an den schon bekannten Zusammenhang wachruft, als dessen Glied es sich darstellt, oder ob wir in mehr oder minder mühevoller geistiger Arbeit dazu gelangen, die allgemeinen Zusammenhänge der Erscheinungen begrifflich zu fixieren" (Cornelius a. a. O.). Der rohe, ungebildete Mensch sieht überall nur Einzelnes; der denkende Mensch ordnet dagegen die einzelnen Dinge nach ihrer Zusammengehörigkeit und sucht sich auch Rechenschaft über die Gründe (Prinzipien) der Zusammengehörigkeit zu geben, indem er die Erscheinungen der Welt oder die Tatsachen der Geschichte durch Aufsuchen des Gleichartigen und Gemeinsamen unter einheitliche Gesichtspunkte bringt. Dabei schreitet die Entwicklung vom Dogmatismus zum Empirismus fort. Der Dogmatismus ist unwissenschaftlich; er stellt an uns die Forderung, gewisse, in der Erfahrung nicht aufgewiesene Voraussetzungen blindlings anzunehmen und zu glauben; der Empirismus dagegen bleibt mit seinen Erklärungen innerhalb der Erfahrung. Die Erkenntnis von Analogien zwischen verschiedenen Erscheinungsgebieten, wie sie durch das Erfahrungsmaterial gegeben werden, führt auch den Empirismus zu Annahmen, zu Faktoren der Erklärung, die durch direkte Erfahrung nicht erwiesen sind und teilweise wohl nie erwiesen werden können; aber die auf dem Empirismus beruhende Wissenschaft erkennt auch in den Hypothesen niemals etwas anderes als bildliche Darstellungen der Erscheinungen auf Grund der zwischen den Tatsachen verschiedener Gebiete herrschenden Analogien, die jederzeit durch auf besserer Erkenntnis beruhende ersetzt werden können. Mit Hilfe von Hypothesen bildet die Philosophie eine lückenlose Welt- und Lebensanschauung; in ihr ergänzt die Phantasie das, was an tatsächlichem Wissen fehlt. Weil aber diese Hypothesen nur wandelbare bildliche Darstellungen sind, so sind auch die metaphysischen Systeme der Veränderung unterworfen; sie werden von anderen, auf, wenigstens scheinbar von dem Urheber angenommener, besserer Erkenntnis beruhenden, abgelöst. „Entsprechend dem Stande der tatsächlichen Kenntnisse ihrer Schöpfer ruhen diese Systeme stets auf einer mehr oder minder breiteren Erfahrungsgrundlage; immer aber finden wir die Lücken durch willkürliche Dichtung ergänzt, die das System als dogmatischen Erklärungsversuch charakterisiert" (Cornelius a. a. O.). Jemehr die Erkenntnis im Laufe der Kulturentwicklung fortschreitet, desto mehr muß der Dogmatismus dem Empirismus den Platz einräumen, desto weniger Nötigung ist zur Aufstellung von Hypothesen vorhanden; der Fortschritt geht also vom Dogmatismus zum Empirismus. Steht ein metaphysisches System auf einem der Vergangenheit angehörenden Standpunkte der Erkenntnis, so bezeichnet man es als historisch-dogmatisch; entspricht es dagegen dem zur Zeit seiner Entstehung vorhandenen Erfahrungsmaterial, so ist es genetisch-dogmatisch. Wird ein solches System, das ursprünglich genetisch-dogmatisch war, auch zu einer Zeit als nicht mehr vollgültig anerkannt, so wird es zu einem historisch-dogmatischen. Die Richterin über die Gültigkeit der metaphysischen Systeme ist die Erkenntnistheorie; sie hat die metaphysischen Grundbegriffe auf ihren Wert resp. ihre Gültigkeit zu untersuchen. Sie muß erstens „die empirischen Daten aufzeigen, auf welchen die Bedeutung der Grundbegriffe der Wissenschaft beruht; zweitens aber muß, damit

die Klärung dieser Begriffe eine vollkommene sei, die Art und Weise aufgezeigt werden, wie sich auf diesen Daten unser Besitz von Begriffen aufbaut. Der Uebergang vom Dogmatismus zum Empirismus kann nur dann ein vollkommener sein, wenn die Gesamtheit unserer Begriffe auf ihre letzte empirische Grundlage reduziert ist; die letzten Daten all unserer Erkenntnisse aber sind unsere uns unmittelbar bewußten Erlebnisse, d. h. eben diejenigen Tatsachen, in deren Ablauf das Ganze unseres Bewußtseinslebens besteht" (Cornelius a. a. O.), weshalb die Erkenntnistheorie auf der Psychologie aufgebaut werden muß. So liefert uns der Einblick in die Entstehung dieser elementaren Begriffe, die Erkenntnis der letzten Faktoren, die all unserem Begreifen der Erscheinungen zu Grunde liegen, „das Band, welches die Gesamtheit aller Erfahrungen, des einen wie des andern Gebietes umfaßt und zu einem verständlichen Ganzen zusammenfügt" (Cornelius a. a. O.). Damit aber ist das einheitliche Verständnis des Weltganzen gegeben.

„Die Psychologie," sagt Prof. Villa (Einleitung in die Psychologie der Gegenwart), „ist in unserer Zeit zu einem so hohen Grade von Reife gelangt und hat gegenüber allen anderen Wissenschaften eine so bedeutende Stellung eingenommen, daß man wohl den Zeitpunkt für gekommen erachten darf, in dem man die Ereignisse, welche sie mit Hilfe der neuen objektiven und experimentellen Beobachtungsmethoden erzielt, prüfen und hauptsächlich ins Auge fassen kann, welches die Begriffe sind, die sie für die allgemeine Erkenntnis neu geschaffen hat, und welches die Punkte, in welchen sie sich wesentlich von der alten Psychologie unterscheidet." Während die ältere Psychologie, die Psychologie des inneren Seins, mit besonderer Vorliebe das innerste Wesen der Seele zu ergründen suchte, stellt die neuere Psychologie die Beziehungen zwischen Gehirn und Seelenleben in den Vordergrund und wendet sich erst am Ende ihrer Untersuchungen den Betrachtungen über das Wesen der Seele zu, soweit diese Untersuchungen nicht mit den ersteren zusammenfallen oder ganz ins Gebiet der Philosophie (Metaphysik) gehören. „An den Beziehungen der Hirnrinde zu den psychischen Prozessen und an einer Lokalisation der letzteren in der Hirnrinde zweifelt heute kein zurechnungsfähiger Naturforscher oder Arzt mehr; alle jene Streitigkeiten bewegen sich heute nur noch um die Abgrenzung oder Zuordnung der verschiedenen Hirnbezirke an die verschiedenen psychischen Prozesse im einzelnen" (Prof. Ziehen, Gehirn und Seelenleben). Bezüglich des Verhältnisses zwischen Gehirn und Seelenleben zueinander unterscheidet man eine dualistische und eine monistische Richtung; der Hauptvertreter der ersteren ist heute Wundt, der der letzteren Haeckel. Die dualistische Richtung hält am Parallelismus zwischen den physischen und psychischen Prozessen fest; um das Rätselhafte in dieser Ansicht zu beseitigen, schrieben manche Philosophen allen organischen, andere sogar auch den anorganischen Prozessen parallellaufende psychische dazu. Näher stehen der monistischen Richtung diejenigen Philosophen, welche, wie z. B. Prof. Rehmke, im Anschluß an Cartesius an die Stelle des psychophysischen Parallelismus die psychophysische Kausalität setzen; sie nehmen an, daß die materiellen Dinge durchs Gehirn auf die Seele wirken und die Seele durchs Gehirn auf die materiellen Dinge. Aber für sie sind Leib und Seele als Gegebenes „in der Tat so völlig Verschiedenes, daß diese ihre Verschiedenheit" sie hindert, beide als unter einer Einheit zusammenzufassen, wie Rehmke (Die Seele des Menschen) behauptete; „die Einheit von zwei Einzelwesen kann," wie Rehmke weiter sagt, „einzig und allein als ursächliche Einheit

verstanden werden, also einzig und allein auf den Wirkungszusammenhang der beiden Einzelwesen gegründet erscheinen." „Das menschliche Einzelwesen," so faßt Rehmke das Ergebnis seiner diesbezüglichen Untersuchungen zusammen, „stellt ein zusammengesetztes Einzelwesen dar und zwar eine Einheit von zwei völlig ungleichartigen Einzelwesen, einem körperlichen und einem unkörperlichen, dem Leib und der Seele, die miteinander in Wirkungszusammenhange stehen; dieser Wirkungszusammenhang begründet die Einheit der beiden Einzelwesen; wir nennen daher den Menschen als das zusammengesetzte, auf dem Wirkungszusammenhange seiner beiden Glieder stehende Einzelwesen die ursächliche Einheit von Leib und Seele." Weiter nähern sich der monistischen Anschauung die Philosophen, welche, wie z. B. Fechner, im Anschluß an Spinoza behaupten, daß Physisches und Psychisches beide Attribute derselben einen Substanz seien; die Empfindung, der Hauptrepräsentant der psychischen Erscheinungen, und die materielle Erregung des Zentralnervensystems sind nach dieser Ansicht die Innen- und Außenseite derselben Veränderung. Aber mehr wie ein Bild und zwar ein recht dunkles ist das nicht; sowie man sucht, das Bild deutlich zu machen, gerät man in Widersprüche. Der Materialismus nimmt überhaupt nur eine Substanz und eine Erscheinung, die Materie, an; die psychischen Prozesse sind nach ihm ein Produkt des Gehirns. Ihm steht der Positivismus, wie ihn Mach vertritt, sehr nahe; hiernach besteht die geistige wie die körperliche Welt nur aus sinnlichen Erscheinungen und sind daher die Elemente in beiden dieselben. Beide Anschauungen finden jedoch in der Erfahrung nicht die nötige Bestätigung; wir können Denken, Fühlen und Wollen nicht durchgängig in Sinneswahrnehmungen resp. physiologische Prozesse auflösen. Dem gegenüber behauptet der Spiritualismus, die materiellen Prozesse seien das Produkt der Weltseele; er erkennt also auch nur eine Substanz an, die geistige. Aber auch diese Anschauung findet in der Erfahrung keine Stütze; die physischen Erscheinungen lassen sich so wenig als psychische auffassen wie umgekehrt. Haeckel und nach ihm Dr. Kroell (Die Seele im Lichte des Monismus) stehen eigentlich auf dem spiritualistischen Standpunkt; denn sie nehmen eine Beseelung der Atome an; aber sie bezeichnen die „Substanz" weder als materiell noch als spirituell. In der Substanz erkennen sie gemäß den von Lavoisier und Robert Mayer entdeckten Gesetzen von der Erhaltung des Stoffs und der Kraft in der „Substanz" die Einheit von Stoff und Kraft; Kroell bezeichnet diese Einheit als „Kraftstoff". Was man früher als „Lebenskraft" bezeichnete, ist nach dem heutigen Stand der Naturforschung nur die unter komplexeren Verhältnissen in der Zelle sich vollziehende Kraftstoffumwertung, welche der beim unorganischen chemischen Vorgang stattfindenden analog ist; besteht der eine der beiden bei einem solchen Vorgang mitwirkenden Faktoren aus einem ein- oder mehrzelligen Organismus und der andere aus einem physikalischen oder chemischen Vorgang, so nennt man den letzteren Faktor den „Reiz", den ersteren das „Gereizte". Ist das letztere das Nervensystem, so bezeichnet man die durch die Einwirkung des Reizes auf das Gereizte, das Nervensystem, hervorgerufene Kraftumformung als „Seele", deren verschiedene und komplizierte Erscheinungsformen auf dem komplizierten Bau des Nervensystems beruhen. Im ganzen läßt sich dieser Vorgang mit dem vergleichen, der bei einem galvanischen Element stattfindet, wo ein chemischer Vorgang als Wärme, Licht, Elektrizität und Magnetismus zur Erscheinung kommt, die ihrerseits wieder neue chemische Umformungen hervorrufen; „entsprechend

dem merkwürdigen Bau der Ganglienzellen, deren jede tausende von molekulären Kraftstofformen verschiedener Art in sich schließt, sind dann natürlich auch die in der Hirnrinde entstehenden Erscheinungsformen höherwertig als die unserer einfachen galvanischen Elemente" (Kroell a. a. O.). Nur auf diese Weise läßt sich eine monistische Auffassung der Lebenserscheinungen herstellen, die den Tatsachen entspricht; zu einem Monismus aber drängt unsere ganze heutige auf die Naturwissenschaft begründete Weltanschauung. Sie nötigt uns, „die Welt in allen ihren Teilen als ein kausal zusammenhängendes Ganzes aufzufassen, worin jedes Wirkliche seine Arbeit leistet, keines von der allgemeinen Wechselwirkung ausgeschlossen ist" (Stumpf, Leib und Seele); da muß man doch fragen, „ob die Gründe, nach denen die gesamte Welt des Psychischen von der Wirklichkeit in diesem Sinne oder von der allgemeinen Wechselwirkung ausgeschlossen sein soll, so zwingend sind, wie sie vielen erscheinen. Zunächst lehrt schon der Unterschied der potentiellen von der kinetischen Energie, daß Bewegung nicht notwendig in Form von Bewegung erhalten bleibt; aber auch abgesehen davon ist die Gültigkeit des Gesetzes unabhängig von der anschaulichen Vorstellung, daß alle Naturprozesse in Bewegungen bestehen. Ohne jede hypothetische Zutat ausgesprochen, ist es vielmehr ein Gesetz der Transformation. Wenn kinetische Energie (lebendige Kraft sichtbarer Bewegung) in andere Kraftformen umgewandelt und diese schließlich in kinetische Energie zurückverwandelt werden, so kommt der nämliche Betrag zum Vorschein, der ausgegeben wurde; worin diese anderen Energieformen bestehen, darüber besagt das Gesetz nicht das mindeste. Und so ließe sich, wie ich meine, das Psychische ganz wohl als eine Anhäufung von Energien eigener Art ansehen, die ihr genaues mechanisches Aequivalent hätten; gewisse psychische Funktionen würden mit einem fortwährenden Verbrauch, andere mit einer ebenso fortgehenden Erzeugung physischer Energie verknüpft sein. . . Zugleich hat diese Auffassung den Vorteil, daß sie das Verhältnis, das dem parallelistischen Monismus ein durchaus undefinierbares bleibt, unter den allgemeinen Kausalbegriff subsumiert und dadurch dem Bedürfnis des Begreifens und der Oekonomie des Denkens in höherem Maße entgegenkommt" (Stumpf a. a. O.). Ohne Zweifel wird die Physiologie bei ihrer weiteren Entwicklung innerhalb dieses Gebietes immer mehr Aufklärung geben über die einzelnen Kraftstoffumwertungen und damit über die einzelnen Seelenerscheinungen; sie wird wahrscheinlich im allgemeinen nur bestätigen und physiologisch begründen, was man seither in der Psychologie auf erkenntnistheoretischem Wege und durch Selbstbeobachtung gefunden hat. „Alle physikalischen und chemischen Forschungsresultate, unter die auch die physiologischen und pathologischen der Pflanzen- und Tierwelt zu rechnen sind, stellen immer nur gesetzmäßige allgemeine Ausdrücke für die Erscheinungsformen des Kraftstoffs dar; das letzte Warum bleibt für uns so unergründlich wie der Ursprung des Kraftstoffs selbst und die Ursachen seiner historisch feststehenden Entwicklung zu immer komplizierten Gestaltungen" (Kroell a. a. O.). Gerade deswegen aber sollte man sich auch nicht scheuen, die Schlüsse zu ziehen, zu denen uns die Tatsachen berechtigen; daran sollen und dürfen uns keine Erinnerungen an durch ihr Alter geheiligte Traditionen u. dgl. abhalten.

Von diesem Standpunkte aus betrachtet, fällt auch der Gegensatz zwischen unbewußt und bewußt, den man noch immer annimmt; es erscheint vielmehr das Bewußte nur als höhere Stufe des Unbewußten und das Unbewußte als notwendige Vorstufe des Bewußten. Dr. Kroell

stellt auf Grund physiologisch-psychologischer Beobachtungen die Behauptung auf, daß „das erste, was entsteht", „ein bewußtgewordenes Sinnesbild, das zunächst mit einem Gefühl der Lust oder Unlust nichts zu schaffen hat", ist. Dr. Kroell bezeichnet dieses Sinnesbild als „Wahrnehmung"; andere Psychologen bezeichnen es als „Empfindung", wobei aber an eine Gleichsetzung mit Gefühl nicht gedacht werden darf. Wir wissen, daß sich die menschliche Hirnrinde „phylogenetisch und ontogenetisch zu bestimmten Formen und Leistungsfähigkeiten entwickelt hat und die ihm zugeführten Kraftstoffformen zwar in einer individuell schwankenden, aber im allgemeinen immer gleichartigen Weise vorarbeitet; also kann das bewußtgewordene Sinnesbild stets nur ein der Eigentümlichkeit des Aufnahmeorgans entsprechendes sein. . . Das Bild auf der Hirnrinde wird somit stets die gesetzmäßige Wiederholung des äußeren Bildes sein" (Kroell a. a. O.). Daraus aber, so folgert Dr. Kroell, geht hervor, „daß wir auf unserem Wahrnehmen, wie mit sämtlichen sich ihm anschließenden geistigen Ergebnissen an den uns allein zu Gebot stehenden, in der Hirnrinde gegebenen Apparat gebunden sind, mit diesem aber nur eine bestimmt geartete Erkenntnis möglich ist". Daß auch der Raumbegriff aus der Erfahrung entsteht, ist ein Ergebnis der physiologischen Psychologie; es ist „der notwendige Rest der einer Vorstellung zu Grunde liegenden Einzelbilder, welcher als letzter Schatten zurückbleiben muß, wenn die Erinnerung an dieselbe nicht vollständig ausgelöscht werden soll" (Kroell a. a. O.); er ist allgemein, weil er bei allen möglichen sinnlichen Vorstellungen zurückbleibt. Auf dieselbe Weise entsteht durch den Wechsel der Reize und Reizkomplexe im Bewußtsein der Begriff des Nacheinander, der Zeit; ebenso entsteht durch die Verschmelzung der lebendigen Kräfte und ihre zeitliche Aufeinanderfolge der Kausalitätsbegriff. Aus der mangelhaften Erfahrung der Menschheit und des Menschen in der Kindheitsperiode lassen sich die vielen Irrtümer dieser Periode erklären; durch die wissenschaftliche Forschung werden die dem Kausalitätsbegriff zu Grunde liegenden psychologischen Elemente und ihre allgemeingültigen Beziehungen zueinander festgestellt und so die Wissenschaft geschaffen. Das Gefühl ist nach dieser Auffassung eine im Anschluß an die Wahrnehmungs- und Denkformen entstehende neue Bewußtseinsform; der „Wille" ist das Endprodukt zweier Funktionen der Rindenzentren: des Intellekts und des Gefühls. „Das Ich" entspricht aber nicht einem besonderen Wesen, das während des ganzen Lebens dem Denken, Fühlen und dem daraus hervorgehenden Wollen ein unabänderliches Gepräge gibt; sondern es muß sich immer wieder aus der Summe von äußeren und inneren Reizen in Verbindung mit dem Schatz der Gedächtnisstätten von neuem herausbilden. . . Der Mensch „wird" aber erst zum Subjekt durch seine geistige Entwicklung; er wird im gesunden Zustand durch die beständige Wiederholung bestimmter Gedankenassoziationen zu einem bestimmt gearteten „einheitlichen" Subjekt" (Kroell a. a. O.). Unter normalen Verhältnissen entsteht als Endform der geistigen Vorgänge ein festgefügtes Ich, ein „Charakter".

Die idealistische monistische Philosophie endlich stellt die Behauptung auf, daß uns nur die physischen Prozesse gegeben sind, nämlich die Empfindungen und die aus ihnen abgeleiteten Vorstellungen (Avenarius, Schuppe, Ziehen u. a.); sie verlegt den Sitz der Empfindungen in die Welt hinaus und schreibt dem Gehirn nur den Einfluß auf die Qualität der Empfindungen zu. Es ist nun eine Tatsache, gestützt auf Beobachtung und Experiment, daß die Bewußtseinsvorgänge eine materielle Grund-

lage haben; es gehört zu den erfolgreichsten wissenschaftlichen Arbeiten, von Stufe zu Stufe die Steigerung der psychischen Funktionen mit der Vervollkommnung des Gehirns festzustellen. Je weiter die Erforschung des Nervensystems, besonders des Gehirns, fortschreitet, desto mehr Klarheit erhält man auch über die geistigen Vorgänge und deren Zusammenhang mit den materiellen. Diese Untersuchungen sind nun allerdings sehr schwer; so weit sie auch zurzeit fortgeschritten sind und voraussichtlich noch fortschreiten werden, ein Rest wird wohl immer bleiben, der dunkel bleibt. Deshalb liegt der Schwerpunkt der psychologischen Forschung seit Wundt in den Grenzwissenschaften der Psychologie, namentlich der physiologischen Psychologie; dieses Gebiet vertritt heute die Stelle der Erörterungen, welche in der alten Psychologie das Kapitel vom „Wesen der Seele" einnahm, das heute in die Metaphysik verwiesen wird. Wer sich heute mit der Psychologie wissenschaftlich beschäftigen will, muß sich zunächst mit der Anatomie des Nervensystems und der animalen Physiologie bekannt machen; er muß mit den gesicherten Ergebnissen dieser Wissenschaften bekannt sein, wenn er sich mit der Psychologie wissenschaftlich beschäftigen will. Allerdings herrscht ganz besonders auf diesem Gebiet der menschlichen Forschung noch manches Dunkel, da hier nur Tatsachen Gültigkeit haben und jede philosophische Spekulation ausgeschlossen ist; aber immer mehr schreitet man in der Erkenntnis der Tatsachen fort, so daß man der vergleichenden Entwicklungsgeschichte des Nervensystems eine große Zukunft voraussagen kann. „Erkennt diese Disziplin dann rücksichtslos an, daß nur eine Interpretation ihrer Befunde mit den von der wissenschaftlichen Psychologie erforschten Tatsachen unsere Erkenntnis zu fördern vermag, gibt andererseits die Psychologie ihr teils in den Streitigkeiten der letzten Jahre, teils aber auch in Unkenntnis wurzelndes Vorurteil gegen alles Anatomische auf, so winkt uns die Hoffnung, daß diese beiden jüngsten aller Wissenschaften in gemeinsamer Arbeit dereinst den Schleier von Geheimnissen hinwegziehen, die wir heute kaum leise zu ahnen vermögen" (Dr. Hellbach a. a. O.).

Unter den einzelnen Gebieten oder Teilen der Psychologie hat besonders das von den Gefühlen in letzterer Zeit wesentliche Umgestaltungen erfahren; durch die Herrschaft der Herbartschen Psychologie, auf dem Gebiete der Pädagogik wenigstens, war das Gefühlsleben an sich weniger beachtet worden, da Herbart das Gefühl nur als eine Begleiterscheinung des Vorstellungsmechanismus kennt. Die moderne Psychologie hat auch hier Wandel geschaffen; sie hat auch dem Gefühlsleben Gerechtigkeit widerfahren lassen. Horwicz betonte gegenüber Herbart die Selbständigkeit und Eigenart des Fühlens und machte den Versuch, es als grundlegende Funktion des Seelenlebens zu betrachten; nach seiner Ansicht sind Lust und Unlust die ersten seelischen Aeußerungen, aus denen sich erst Empfindungen und Wahrnehmungen entwickeln. Ihm nahe steht Wundt, der sich allmählich von der Herbartschen Psychologie losmachte und dem Gefühlsleben besondere Beachtung schenkte; wesentlich gefördert wurde dann die Psychologie der Gefühle durch den dänischen Psychologen Lehmann. Hinsichtlich des Zusammenhangs der Gefühlsempfindungen d. h. der Empfindungen mit stark hervortretendem Gefühlston gehen die Ansichten noch sehr auseinander; es ist dies auch auf diesem so schwer erforschbaren Gebiete leicht erklärlich. Dagegen haben die Forschungen Lehmanns durch Anwendung der experimentellen Methode die Einsicht in das Wesen der Gefühle wesentlich gefördert; er bestätigte Wundts neue Theorie der Gefühle, nach welcher man die Grundrichtungen der

Gefühle unterscheiden muß, nämlich: 1. Lust und Unlust; 2. Erregung und Beruhigung; 3. Spannung und Lösung. Deutlich aber lassen alle diese Untersuchungen erkennen, daß wir in den Gefühlen eigenartige psychische Funktionen erkennen müssen, die sich keineswegs auf die Funktionen des Vorstellens zurückführen lassen; wir erkennen ferner, daß die Gefühle den ganzen Ablauf des psychischen Geschehens wesentlich beeinflussen. Eine noch bessere Kenntnis des Gefühlslebens verschafft uns die biologische oder genetische Betrachtung desselben, die Betrachtung vom Standpunkte der Entwicklungslehre; sie führt nämlich zu der Annahme, daß bei den elementaren Erscheinungen des Seelenlebens Gefühle und Triebe eher und deutlicher hervortreten als die Wahrnehmungen und Vorstellungen; Gefühle, Triebe und Wahrnehmungen sind eben Differenzierungen der elementarsten Bestandteile des Seelenlebens, der Empfindungen. Daß sich die Gefühle und Triebe dabei innig mit den Wahrnehmungen und Vorstellungen verbinden, läßt sich aus ihrer genetischen Entwicklung erklären; es gehen ja alle drei Richtungen des Seelenlebens aus den Empfindungen hervor. Mit Rücksicht auf die Vorstellungen, mit denen die Gefühle verbunden sind, kann man nun die Gefühle einteilen in egoistische oder individuelle und altruistische oder soziale Gefühle u. a.; Interesse z. B. ist Befriedigung der intellektuellen Funktionsbedürfnisse (Prof. Dr. Jerusalem, Die Psychologie der Gefühle im Lichte der neueren Forschung; Pädag. Jahrbuch 1902).

Mag man nun auch die Psychologie mehr vom physiologischen oder mehr vom philosophischen Standpunkte aus ins Auge fassen, so ist man doch darin einig, daß ihre Aufgabe zunächst „die möglichst genaue und möglichst übersichtliche Beschreibung der zu ihrem Forschungsgebiete gehörigen Erscheinungen“ ist (Jodl, Lehrbuch der Psychologie); dazu gehört aber nicht bloß eine genaue Darstellung der Tatsachen, sondern auch die Aufsuchung des ursächlichen Zusammenhangs zwischen denselben und die Aufstellung der sich daraus ergebenden Gesetze. Sie muß aber auch aus diesem Grunde darnach streben, den kausalen Zusammenhang zwischen den physiologischen und psychologischen Erscheinungen aufzusuchen; sie kann sich nicht mit den Erscheinungen des Parallelismus begnügen. Dazu treibt sie auch die entwicklungsgeschichtliche Betrachtungsweise, die auch in der Psychologie durch die Tier- und Kinderpsychologie immer mehr zur Anwendung kommt; auch sie drängt nach einem kausalen Zusammenhang von physischen und psychischen Erscheinungen hin. „Die prinzipiellen Fragen der Sinneslehre z. B. über Ursprüngliches und Erworbenes in den Raumanschauungen, über spezifische Energie, über die Gesetze der sinnlichen Lust und Unlust, führen zuletzt auf die Spuren genereller Entwicklung“ (Stumpf, Der Entwicklungsgedanke in der gegenwärtigen Philosophie); auch über die Willenshandlungen geben die phylogenetischen Erklärungen mancherlei Aufschluß. Um den Zusammenhang zwischen physischen und psychischen Erscheinungen zu verstehen, muß man sich vergegenwärtigen, „daß psychisches Leben nicht ein für allemal vor undenklichen Zeiten entstanden ist, sondern daß es fortwährend entsteht; wo und wann immer die Entwicklung einer Zellengruppe bestimmte Formen erreicht, da muß Psychisches, und zwar ebenfalls von bestimmter Art, entstehen“ (Stumpf a. a. O.). Und weiterhin kommen wir durch diese Betrachtungsweise zu dem Ergebnis, „daß einer im ganzen stetig fortschreitenden Entwicklung auf physischem Gebiet eine unstetige auf psychischem zugeordnet ist, daß graduellen und quantitativen Verschiedenheiten auf der einen Seite qualitative und spezifische auf der andern

entsprechen können" (Stumpf a. a. O.). In diesem Sinne kann man auch in der physischen und psychischen Natur einen Entwicklungsplan finden und von Zweckmäßigkeit sprechen; auch hier gelangen wir an eine Grenze, wo die Wissenschaft still steht und dem Glauben den Platz einräumen muß. Aber es kommt dadurch zum Ausdruck, daß wir unter „Entwicklung nicht Veränderung überhaupt oder in beliebiger Richtung, sondern ein Fortschreiten, Aufsteigen zu verstehen pflegen" (Stumpf a. a. O.).

Unter den Pädagogen Amerikas, die sich eingehend mit den Grundwissenschaften der Pädagogik beschäftigen, steht Dr. St. Hall in erster Linie; er hat mehrere Jahre an deutschen Universitäten eingehende Studien gemacht und sich namentlich eingehend mit der Kinderpsychologie und ihrer Beziehung zur Pädagogik beschäftigt. Für diese Studien gründete er als Professor in Baltimore 1881 das erste psychologische Laboratorium; die zurzeit in Amerika bestehenden gegen fünfzig psychologischen Laboratorien und pädagogischen Lehrstühle sind zum großen Teile von Halls Schülern besetzt. Seit 1887 ist Hall Präsident (Rektor) der Clark-Universität Worcester und Professor der Psychologie und Pädagogik daselbst. Prof. Wundt in Leipzig zählt die pädagogisch-psychologische Abteilung der Clark-Universität zu den bedeutendsten Institutionen ihrer Art. Seit 1893 widmet sich Hall ganz der Kinderpsychologie; in die diesbezügliche Forschung führte er die Fragebogenmethode oder die statistische Methode zuerst ein. „Die genetische Psychologie," sagt er, „ist viel umfassender als die Kinderforschung in gewöhnlicher Bedeutung und ist nur eine Uebertragung der Entwicklungslehre auf das Gebiet des Geistes; ihr liegt der große Umwandlungsbegriff zu Grunde, daß die Seele so zusammengesetzt, so alt ist und allmählich sich so entfaltet hat, wie der Körper und ebenso wie dieser in einer vergleichenden Weise unter Berücksichtigung alles dessen, was das geistige Leben der niederen und sogar der niedersten Organismen uns lehren kann, studiert werden muß." Indem Hall zu seinen Untersuchungen und Schriften über das betreffende Gebiet noch die Heranbildung wissenschaftlicher Forscher fügte, hat er auf diesem Gebiet den mächtigsten und weitreichendsten Einfluß ausgeübt; ihm ist es auch gelungen, die gegen die Kinderpsychologie erhobenen Bedenken zu beseitigen und sie selbst in die rechten Bahnen wissenschaftlicher Forschung zu leiten. „Wir gelangen," sagt er, „allmählich zur Erkenntnis, daß die Kinder keine kleinen Erwachsenen mit allen ausgebildeten Fähigkeiten im verkleinerten Maßstabe, sondern eigenartige und von uns sehr verschiedene Geschöpfe sind; wenn auch die Kinder anpassungsfähig sind, so ist ihr Gebaren und Denken doch nicht das unsrige, und der Erwachsene kann durch Selbstbeobachtung ebensowenig in die Seele des Kindes zurückkehren, wie er am flammenden Schwert vorüberzugehen und sein verlorenes Paradies zurückzufordern vermag."

Besondere Aufmerksamkeit schenkt man in der Kinderpsychologie der Sprache des Kindes, ihrer Entstehung und Entwicklung; da diese Untersuchungen zugleich die geistige Entwicklung beleuchten, so haben sie für die Pädagogik besonderes Interesse. Prof. Meumann zählt in seiner Schrift: „Die Sprache des Kindes" (Zürich, Zürcher und Furrer, 1903) am Schlusse 34 Schriften und Werke auf, die sich allein mit der Sprache des Kindes und den damit zusammenhängenden Problemen beschäftigen; man kann daraus ersehen, welches Interesse man seitens der Psychologie diesem Gegenstand entgegenbringt. Für den Pädagogen haben diese Untersuchungen noch den besonderen Wert, daß sie ihn mit den Schwierig-

keiten bekannt machen, „die der kindliche Geist und der kindliche Organismus überwinden muß, um in den Besitz der Sprache zu gelangen; wir können leichter unterstützend und korrigierend eingreifen, aber auch uns vor ungerechtfertigten Erwartungen und Anforderungen hüten, wenn wir die Gesetze des natürlichen Entwicklungsganges der kindlichen Sprache kennen“ (Meumann a. a. O.). Die Untersuchungen sind nicht leicht, obgleich man zurzeit über ein großes Beobachtungsmaterial verfügt; es kommt hauptsächlich darauf an, daß man sich in das kindliche Leben hineinversetzen kann und von da aus und nicht vom Standpunkte des Erwachsenen die sprachlichen Aeußerungen zu verstehen sucht. Diese Aeußerungen aber sind Erzeugnisse des psychischen Lebens des Kindes; aus ihnen können wir daher Rückschlüsse machen auf das, was in dem Kinde vorgeht, was in den Aeußerungen zu Tage tritt und was das Kind damit beabsichtigt. Hier besonders muß man sich hüten, nach ähnlichen Vorgängen beim Erwachsenen auf die Vorgänge beim Kinde Schlüsse zu ziehen; denn das körperliche und geistige Leben des Kindes ist so verschieden vom körperlichen und geistigen Leben des Erwachsenen, daß wir seinen Worten nicht die gleichen Vorstellungen unterlegen dürfen wie den Worten des Erwachsenen. Man muß daher sich streng an die genau beobachteten und kontrollierten Tatsachen halten und sie behufs Deutung miteinander vergleichen; wir müssen uns ferner die Vorgänge des seelischen Lebens, welche den Sprachäußerungen zugrunde liegen, so einfach wie möglich denken. Die Sprachentwicklung beginnt im zweiten Lebensjahr; sie ist im vierten Lebensjahr unter relativ günstigsten Verhältnissen abgeschlossen, dauert aber vielfach bis zum sechsten oder siebenten Lebensjahr und noch länger. „Die ersten Wortbedeutungen des Kindes sind ausschließlich emotioneller oder volitionaler Natur; seine ersten Worte sind Wunschworte und Gefühlswörter. Sie bezeichnen daher entweder gar keine Objekte oder Vorgänge, sondern nur Gefühle oder Begehrungen, oder wenn sie zugleich Objektsbezeichnungen sind, so ist diese Bedeutung eine mehr nebensächliche, und sollen sie in Wahrheit die emotionellen oder volitionalen Beziehungen der Gegenstände zu dem Kinde bezeichnen. Erst durch einen Prozeß, den ich kurz als Intellektualisierung der ersten Worte bezeichnen will, werden die Wortbedeutungen gegenständlicher Natur (Bezeichnungen von Wahrnehmungsinhalten, Dingen oder Vorgängen), ohne daß deren emotionelle Seite ganz zurücktritt. Diese Intellektualisierung der ersten Wortbedeutungen ist der erste Schritt zu einer zweiten Sprachstufe, die ich die associativ-reproduktive nenne. Erst an diese schließt sich in sehr langsamer Vervollkommnung der Prozeß der logischen Umbildung der associativen Wortbedeutungen zu begrifflichen Wortbedeutungen an. Die Satzbildung beginnt mit den sogenannten Satzwörtern, d. h. mit einzelnen Wörtern, welche für das Kind die Bedeutung von Sätzen haben; die ersten Sätze spricht also das Kind in der Form aus, daß ein ganzer Satz durch ein einziges Wort bezeichnet wird. Die ersten Worte des Kindes sind überhaupt Satzworte; die Wortfunktion des Wortes entwickelt sich erst aus seiner Satzfunktion durch einen einschränkenden Prozeß“ (Meumann).

„Die Erforschung des kindlichen Seelenlebens einerseits und der menschlichen Kulturgeschichte auch auf ihren niederen Stufen andrerseits ließ schon seit langem eine gewisse Aehnlichkeit zwischen der geistigen Entwicklung des Kindes und der geistigen Entwicklung des Menschengeschlechts überhaupt erkennen; diese Tatsache hatte schon zu wiederholten Malen zur Folge, daß man dem Vorgange Haeckels in der Embryologie

folgte und ein biogenetisches Grundgesetz der geistigen Entwicklung aufstellte" (Ament a. a. O.), d. h. man behauptete, daß die ontogenetische (Einzel-) Entwicklung des Geistes nur eine abgekürzte Wiederholung der phylogenetischen (Stammes-Entwicklung) sei und daß dies sich besonders auf die Entwicklung der Sprache beziehe. In seiner „Völkerpsychologie" (I. Bd. 1. Tl.) sagt nun Wundt: „Mit dem Ergebnis, daß die kindliche Sprache nicht von dem Kinde ‚erfunden', sondern ihm unter den oben erörterten Bedingungen des wechselseitigen Verkehrs von der Umgebung mitgeteilt ist, erledigt sich von selbst die in verschiedenen Schriften über die Sprache des Kindes wiederkehrende Behauptung, die Entwicklung der kindlichen Sprache sei ‚eine abgekürzte Wiederholung der Sprachentwicklung überhaupt'. . . In Wahrheit ist die Entwicklung der kindlichen Stimmlaute eine annähernde Wiederholung der allgemeinen Entwicklung der Stimmlaute genau bis zu dem Zeitpunkte, wo die Sprache anfängt, also im Stadium der unartikulierten Schreilaute und allenfalls auch noch der artikulierten sinnlichen Gefühlslaute; darüber hinaus ist sie es nicht mehr." Nach Wundt erklärt sich die Abweichung in der sprachlichen Entwicklung des Kindes von der sprachlichen Entwicklung des Menschengeschlechts von diesem Zeitpunkte an daraus, daß das Kind an der Spracherlernung mit Ausnahme der Lautbildung spontan nicht beteiligt ist, sondern die Sprache ihm von der Umgebung angelernt wird. Dem widerspricht jedoch Ament (a. a. O.); auf Grund von Tatsachen behauptet er, daß der Sprachmechanismus der Kinder bei den ersten Wortbildungen dem unserer Ahnen noch näher steht wie dem von uns: Sodann sind die Gesetze, nach welchen das Kind die Umgestaltungen der Wörter der Muttersprache vornimmt, dieselben als die, welche auch die Umwandlung der Volkssprachen im Laufe der zurückgelegten Jahrtausende bewirkt haben. Schließlich bildet auch die Entwicklung der Wortbedeutung beim Kinde und bei Völkern zweifellos eine deutliche Analogie." Auf Grund dieser Tatsachen behauptet Ament, „daß die sprachliche Entwicklung des Kindes in ihren wesentlichen Zügen ohne eine merkbare zeitliche Lücke Analogien zur sprachlichen Entwicklung des Menschengeschlechts aufweist; die ontogenetische Entwicklung der Sprache ist wirklich eine kurze Wiederholung der phylogenetischen". Da sich der Sprachmechanismus des Menschengeschlechts mit dem Sprachfortschritt vervollkommnet hat, und dem so vervollkommnet vererbten Sprachmechanismus noch das Vorbild der entwickelten Muttersprache zur Seite steht, so kann der Entwicklungsgang der kindlichen Sprache ein abgekürzter sein; durch die Erlernung der Muttersprache wird auch der Sprachmechanismus des Kindes vervollkommnet und vererbt sich wieder vollkommener auf die Nachkommen. Wenn nun auch im einzelnen die Ansichten über die Entwicklung der Sprache noch auseinander gehen, so stimmen sie doch darin überein, daß dieselbe ein Produkt der Gesamt- und Einzelentwicklung, der Vererbung und Anpassung ist; „die Kindersprache," sagt Wundt (Grundzüge der physiologischen Psychologie), „ist ein gemeinsames Erzeugnis des Kindes und seiner Umgebung; das Kind gibt die Laute her, aber der Erwachsene erst weist diesen Lauten ihre Bedeutung an und verleiht ihnen so den Charakter von Sprachlauten." Der Streit, der sich zwischen den Vertretern verschiedener Ansichten in der Sprachentwicklung des Kindes heute noch abspielt, beruht hauptsächlich auf dem verschiedenen Begriff, den man verschiedenen Bezeichnungen (Erfindung u. s. w.) beilegt; wenn einmal hier Klarheit verschafft und mit Sorgfalt verfahren wird, so wird sich leicht eine Einheitlichkeit in der Auffassung herausbilden, wenn auch

über die Grenze von Anlagen (Vererbung) und Einfluß der Umgebung (Anpassung) die Ansichten auch fernerhin auseinander gehen. „Die Beobachtung der Sprachentwicklung des Kindes ergibt, daß dem Kinde sprachliche Spontaneität angeboren ist, die zunächst und vorherrschend als eine unwillkürliche, später und in seltenen Fällen vielleicht auch als eine willkürliche betrachtet werden muß, und Mütter und Ammen nur seine spontanen Bildungen fixieren, überliefern und nachahmen" (Dr. Ament, Begriff und Begriffe der Kindersprache); sie ergibt aber auch, daß das Kind nicht bloß Formen und Bedeutungen spontan bildet, sondern auch nachahmt. „Die vererbte Spontaneität des Kindes ist die unbedingte Grundlage für die spätere Nachahmung der Muttersprache;" unter Kindersprache versteht man „die Gesamtheit der aus dem Konflikt zwischen dem spontanen Sprachtrieb des Kindes und den zeitlich fest bestimmten Formen der Muttersprache resultierenden Erscheinungen" (Dr. Ament a. a. O.).

Die Kinderpsychologie hat ganz besondern Wert für die Pädagogik; denn diese hat es ja im engeren Sinne des Wortes mit der Erziehung des Kindes zu tun, die sich an dessen Entwicklung anschließen muß. Nun hat sich ja allerdings schon längere Zeit eine „pädagogische Psychologie" entwickelt, welche nur denjenigen Teil der Psychologie in Betracht zieht, der für die Pädagogik von Bedeutung ist; diese wird aber erst dann zu einiger Vollständigkeit sich ausbauen können, wenn die Kinderpsychologie sich entwickelt hat. Diese bringt den Lehrer in nähere Beziehung zum Kind; sie stellt ihn demselben nicht als Schematiker, sondern als Beobachtenden und Forschenden gegenüber. Obwohl nun schon von Pestalozzi die Psychologie in den Dienst der Pädagogik gestellt worden war, so hat doch erst er die Entwicklung aller Anlagen und Kräfte im Kinde durch psychologisch geordnete Mittel angestrebt; erst seit ihm hat sich daher auch eine pädagogische Psychologie entwickelt, die aber erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts eine feste Gestalt annahm. Obwohl sich keine direkten Beziehungen zwischen Kant und Pestalozzi nachweisen lassen, so besteht doch eine innere Verwandtschaft zwischen Kants und Pestalozzis psychologischen Anschauungen; daß die Natur des Menschen das Gesetz für ihre Entwicklung oder die Methode liefert, das ist der von Pestalozzi mit Konsequenz verfolgte Gedanke, der das Prinzip der psychologischen Pädagogik ist. Die Kant—Pestalozzianer suchten diesen Grundgedanken weiter auszubauen; da Pestalozzi kein System der Pädagogik aufgestellt hat, so wurde die Terminologie der Kantschen Philosophie entnommen. Pestalozzis psychologische Anschauungen beruhten auf der herrschenden Leibniz—Wolffschen Psychologie, an die auch Kant anknüpfte und über die er im wesentlichen nicht hinausging; Pestalozzi aber ist in seinen pädagogisch-psychologischen Anschauungen selbständig, er verläßt den spekulativen Boden und baut seine Pädagogik an der Hand der Beobachtung und Erfahrung auf induktivem Wege auf. Herbart und Beneke suchten mit ihrer eigenen Psychologie die Pestalozzische Pädagogik zu einem System auszubauen und schufen so auch eine pädagogische Psychologie in diesem System; sie haben aber sich beide, Herbart mehr wie Beneke, nicht frei von der Metaphysik gehalten, so daß psychologische Konstruktionen von zweifelhaftem Werte entstehen. Indessen haben beide in einzelnen Ausführungen wertvolle Beiträge für den Ausbau der pädagogischen Psychologie geliefert; namentlich muß dies von den Schülern Herbarts gesagt werden. Allmählich bildete sich in den drei letzten Dezennien des vorigen Jahrhunderts eine pädagogische Psychologie heraus, welche auch die nachherbartsche und nachbenekesche Psycho-

logie in Betracht zog (Lotze, Lazarus u. a.); man beschäftigte sich „mit Fragen der allmählichen zeitlichen Entwicklung und Entfaltung des kindlichen Seelenlebens in seinen verschiedenen Richtungen: mit den ersten Tatsachen der Empfindung, Wahrnehmung und Vorstellung, der Begriffs- und Sprachbildung, mit Phantasie und Spiel, mit Naturell und Charakter, mit Gefühls- und Willensleben" (Dr. Kemsies, Die Entwicklung der pädagogischen Psychologie im 19. Jahrhundert; Zeitschrift für pädag. Psychologie IV. 3/6.) oder „mehr im Anschluß an das Schulleben und mit Hervorhebung der wichtigsten pädagogischen Konsequenzen: Anschauung, Gedächtnis, Aufmerksamkeit, Verstand, Vernunft". Weiterhin traten die Fragen der Schulhygiene und der pädagogischen Pathologie in den Vordergrund; im Anschluß an die experimentelle Psychologie stellte man auch das Experiment in den Dienst der pädagogischen Psychologie. Daran schlossen sich Fragen der Lehrverfassung, der intellektuellen, ethischen und ästhetischen Bildung und deren Beziehung zueinander, die man vom psychologischen Standpunkte erörterte. Die pädagogische Psychologie muß ihren Schwerpunkt in den monographischen Darstellungen der für die Pädagogik wertvollen Teile der Psychologie suchen; sie muß darin sowohl das Subjekt der Erziehung und des Unterrichts wie das Objekt derselben durchforschen. „Jedes Schulfach," sagt Zeißig (Die Raumphantasie im geometrischen Unterricht), „muß nach allen Ausdehnungen hin vom Standpunkte der Seelenlehre aus aufs sorgfältigste betrachtet werden; alle allgemeinen psychologischen Prinzipien müssen auf jede einzelne Disziplin ihrem Wesen entsprechend bezogen, gewissermaßen projiziert werden." Hier ist auch der Ort, wo der Lehrer der Wissenschaft, nämlich der psychologischen Pädagogik dienen kann, indem er derselben die wissenschaftliche Basis schafft; hier muß auch der Lehrer neben der Beobachtung sich der experimentellen Methode bedienen, um zu sicheren Resultaten zu gelangen; denn beim Experiment läßt man die Ursachen zu beliebiger Zeit und unter beliebigen Variationen wirken, um den Erfolg zu beobachten und in Maß und Zahl genau zu bestimmen.

Ein wichtiges Kapitel der pädagogischen Psychologie ist das Memorieren; es ist dasselbe ja ein altes Inventarstück der psychologischen Pädagogik, das aber immer noch nicht als völlig erkannt betrachtet werden kann. Man spricht zwar schon lange von einem mechanischen, rationellen und mnemotechnischen Memorieren; „es muß aber bemerkt werden, daß ein klares Verständnis der gegenseitigen Verhältnisse dieser drei Memorierweisen verhältnismäßig selten in der pädagogischen Literatur vorkommt" (Netschajeff, Ueber Memorieren). Das Behalten einzelner Vorstellungen außerhalb ihrer Beziehungen zu anderen Eindrücken kann nur durch eine rein mechanische Memorierweise zu stande kommen; denn die rationelle und mnemotechnische Memorierweise setzt ja die Verbindung zwischen Vorstellungen voraus. Diese selbst kann nun auch rein mechanisch durch bloße Wiederholung eingeprägt werden; sie kann aber auch durch das Aufsuchen des logischen Verhältnisses und endlich mit Hilfe eines symbolischen Schemas, das logisch oder mechanisch sein kann, (Mnemotechnik) stattfinden. Bei dem rationellen Memorieren steht die Herstellung des logischen Verhältnisses im Vordergrund; „jedoch kann auch hier eine Einwirkung des mechanischen Memorierens nicht verleugnet werden. Für ein festes Behalten gewisser Vorstellungsreihen ist eine Klarlegung ihrer logischen Verhältnisse noch nicht genügend; dazu sind noch einige andere Bedingungen notwendig, welche dazu beitragen müssen, daß Frage und Antwort, welche sich in diesen Verhältnissen ausdrücken, den zum dauerhaf-

ten Behalten nötigen Intensitätsgrad erreichen, was unter das mechanische Memorieren fällt. Das mnemotechnische Memorieren tritt nur als Hilfsmittel zu den beiden bezeichneten Methoden hinzu (z. B. Zeichnungen, Pläne u. s. w.); es kann selbst einen logischen oder mechanischen Charakter haben. Bei allem Memorieren nimmt das mechanische also eine wichtige Stelle ein; zu entbehren ist es nicht, weshalb ihm die pädagogische Psychologie auch besondere Aufmerksamkeit geschenkt hat. Besonders sind in neuerer Zeit diesbezügliche Versuche beim Rechtschreibunterricht gemacht worden; man hat versucht, mit Hilfe der experimentellen Psychologie eine bessere Methode in diesem Lehrgegenstand zu finden (Lay, Schiller, Lobsien u. a.); gerade bei diesen Versuchen aber zeigt es sich, daß die Auffassung des mechanischen Memorierens (Gedächtnisses) noch sehr verschieden und daher noch viel Arbeit zu tun übrig ist. Bezüglich der Wiederholung aber haben Versuche und Beobachtungen ergeben, „daß bei ein und derselben Wiederholungszahl die Associationen dann an Stärke gewinnen, wenn die Wiederholungen nicht alle nach der Reihe, sondern gruppenweise und in Zwischenräumen gegeben werden; dies Resultat ist ganz selbstverständlich, wenn wir berücksichtigen, daß bei vielfacher Wiederholung die letzten Eindrücke unmöglich mit derselben Aufmerksamkeit aufgenommen werden können wie die ersten. Die zweckmäßige Verteilung der Wiederholung aber kann die Ermüdung dermaßen schwächen, daß alle Eindrücke mit beinahe gleicher Aufmerksamkeit aufgefaßt werden" (Netschajeff a. a. O.). Ferner haben die Versuche ergeben, „daß die Uebung im Behalten gewisser Eindrücke unser Gedächtnis nur hinsichtlich dieser Eindrucksart stärkt; wir haben noch keine experimentellen Arbeiten, die bewiesen hätten, daß eine Uebung bestimmter Gedächtnisarten unmittelbar eine Stärkung anderer bewirkt" (Netschajeff a. a. O.). Wohl aber können wir durch rationell schematische Methoden die Fähigkeit, verschiedene Eindrücke zu behalten, fördern; so hat sich z. B. ergeben, daß das Memorieren schneller und sicherer (dauerhafter) vor sich geht, wenn das gegebene Material als etwas Ganzes, als wenn es in einzelnen Teilen einstudiert und das mechanische Memorieren mit dem logischen verbunden wird.

Die Motive und Gesetzmäßigkeiten des mit dem Bewußtsein innig verbundenen logischen Denkens zu erforschen, ist die Aufgabe der **Logik**; sie ist am meisten in der neueren Zeit durch den Neukantianismus gefördert worden, besonders aber durch „Die Logik des reinen Denkens" von Prof. Cohen (Berlin, 1902). Prof. Cohen setzt die Logik in die engste Verbindung mit den Wissenschaften; aus den Grundlagen der Mathematik und der mathematischen Naturwissenschaft gewinnt er die Probleme der Logik. Wenn aber die Logik eine Logik der Wissenschaft sein will, so muß sie nach Cohen vom Urteil ausgehen; denn dieses ist der Ausdruck des wissenschaftlichen Denkens, aus ihm entspringt reine Erkenntnis. Das Denken ist für Cohen die einzige Quelle der Erkenntnis; die Kategorien, zu denen er auch Raum und Zeit rechnet, gewinnt er aus Urteilsformen. In die Lehre vom Urteil fällt auch die des Begriffes und die des Schlusses; der kategorische Schluß ist die Grundlage des Schlußverfahrens, der hypothetische ist der Schluß der Deduktion, der disjunktive der der Induktion. An die Logik lehnen sich Aesthetik und Ethik an; die Logik dient der Wissenschaft, die Aesthetik der Kunst und die Ethik der Lebensanschauung, der praktischen Philosophie. Die Aufgaben der Metaphysik und Erkenntnistheorie (theoretische Philosophie) werden nach Cohen durch das logische Denken im Anschluß an die

Wissenschaft gelöst; die Religionsphilosophie aber soll in Ethik aufgelöst werden, weil nur diese eine dem modernen Kulturbewußtsein entsprechende Gottesidee zu begründen vermag.

Die praktische Philosophie, die Ethik, welche ihre Wurzeln in die Soziologie senkt und mit ihrem Gipfel in die theoretische Philosophie hineinragt, zeigt uns das höchste Ziel des menschlichen Lebens; aus ihr heraus muß also auch die Erziehung ihr Ziel und ihre Aufgabe entnehmen. Die Pädagogik soll dieses Ziel bei der Jugend zu erstreben suchen, soll die nötigen Bedingungen zur Erreichung desselben schaffen; sie muß daher die Mittel und Wege aufsuchen, die zu dem Ziel hinführen. Dabei muß sie sowohl das Ziel im Auge haben, das dem Einzelnen gesteckt ist wie das, das der Gesamtheit gesetzt ist, in welche der Einzelne eingegliedert werden soll; sie muß daher die Ethik nach ihrer individuellen und nach ihrer sozialen Seite ins Auge fassen, um aus diesen die nötigen Richtlinien zu erhalten. Der Kampf zwischen evolutionistischer (relativer) und positiver (absoluter) Ethik macht immer mehr einer Versöhnung zwischen beiden Platz; man kommt immer mehr und mehr zu der Erkenntnis, daß in den wandelnden ethischen Idealen bleibende Elemente vorkommen, die sich zu bleibenden Idealen entwickeln, durch welche auch das Erziehungsziel bestimmt wird. Es hängt mit dem Wesen des Menschen zusammen, daß bei aller Wandelbarkeit der sittlichen Ideen und Ideale gewisse, wenn auch noch so allgemeine Elemente zu erkennen sind, „die in allen Veränderungen und Verkleidungen wiederkehren, sowohl auf den Stufen primitiver Gesittung wie auf denen höherer Bildung; diese Urbestandteile jeglicher Organisation sind die Neigungs- und Ehrfurchtsgefühle, die schon durch die Natur selbst in die Brust des Menschen eingepflanzt zu sein scheinen“ (Achelis, Ethnologie und Ethik; Polit.-anthropol. Revue I. 6). Aus ihnen entwickeln sich unter mancherlei Verbindung untereinander Grundnormen, die „unter Vermeidung jeder konkreten Bestimmung für alle Stufen der sozialen Entwicklung dieselbe Forderung an das Individuum richten“ und so zu universellen Verpflichtungen werden, ohne welche das Ideal menschlicher Bestimmung nicht erreicht werden kann.

In seiner praktischen Gestaltung ist natürlich auch das Bildungsideal von den Formen abhängig, in denen die positiven Elemente, das Absolute in der Ethik, auftreten; deshalb machen in dieser Hinsicht auch die Bildungsideale Wandlungen durch. Eine Ethik, welche der Pädagogik als Grundlage dienen soll, muß die höchsten sittlichen Ideale für Gesinnung und Handlung klar darlegen und in der Form sittlicher Musterbegriffe ordnen; „wie in der Entwicklung der Menschheit diese Begriffe mit steigender Klarheit hervorgetreten sind, so sollen sie nun in der Einzelentwicklung durch den Einfluß der Erziehung als bestimmende Mächte mit steigender Kraft sich geltend machen“ (Rein a. a. O.). „Gelingt es, für die sittliche Forderung ein wirksames, nie versagendes Motiv in der normalen menschlichen Seele nachzuweisen, dessen Triebkraft keinerlei Beihilfe von seiten metaphysischer oder religiöser Ueberzeugungen bedarf, dann hat eine reine, selbständige Bewegung im Sinne der ‚Gesellschaften für ethische Kultur‘ überhaupt erst Berechtigung und Boden unter den Füßen“ (Scheerer, Zur Frage nach der rein menschlichen Begründung der sittlichen Forderung; Zeitschr. für Philos. und philos. Kritik. Bd. 119 H. 2). Obwohl diese Frage aber seit Lessing erörtert worden und obwohl sie von so weittragender Bedeutung ist, so gehen doch gerade bei ihrer Beantwortung die Ansichten noch so sehr auseinander; daraus kann man

schon auf die Schwierigkeit der Frage schließen. Für die Pädagogik hat aber diese Frage in doppelter Hinsicht eine große Bedeutung; einerseits berührt sie das Ideal und Ziel der Erziehung und anderseits liefert sie die Richtlinien für einen der wichtigsten Lehrgegenstände der Schule, der dieses Ziel im besonderen im Auge hat, die Sittenlehre. Drei Faktoren sind es, die im 20. Jahrhundert die allmählich befriedigende Lösung dieser Frage als möglich, ja als wahrscheinlich erscheinen lassen: 1. Der Ideengehalt der klassischen Dichtung, welcher immer mehr durch Schul- und Volksbildung in die breiten Volksmassen eindringt, so daß auch der Klerikalismus hier keine dauernde Schranken zu setzen vermag; „sie haben, angeregt durch die Lebensauffassung des Altertums, ein Persönlichkeitsideal, die herrlichste Schöpfung humaner Sittlichkeit, herausgearbeitet, das unserem Volke nimmer verloren gehen kann, dessen allmähliche Verwirklichung vielmehr das erhabene Ziel einer künftigen nationalen Erziehung abgeben wird“ (Dr. Unold, Ethischer Unterricht als Voraussetzung einer künftigen nationalen und staatsbürgerlichen Erziehung; Neue Bahnen 1902, H. 1/2). Dieses Persönlichkeitsideal aber war zu formal und idealistisch; es bedurfte daher einer Ergänzung durch 2. die politische und soziale Entwicklung des deutschen Volkes im 19. Jahrhundert. „Dadurch wurde das Verständnis und die Wertschätzung des Lebens in einem und für einen nationalen Staat angebahnt und die Verpflichtung des Einzelnen gegen diese Gemeinschaft Geist und Gemüt nähergerückt; zugleich traten soziale Aufgaben und Reformen immer lebhafter und dringlicher in den Gesichtskreis und rüttelten die in aristokratisch-ästhetischem Selbstgenügen sich einlullende Persönlichkeit zu energischer Beschäftigung mit sozialen und politischen Problemen auf“ (Dr. Unold a. a. O.). Das ethische Persönlichkeitsideal erweiterte sich so aus einem individualistischen zu einem sozialen; damit wurde natürlich auch das Bildungsideal verändert, indem es in einer solchen sittlichen Persönlichkeit gipfelte, die sich an der wirtschaftlichen, geistigen und sittlichen Kulturarbeit der Zeit mit Erfolg beteiligen kann. Die Erreichung dieses Bildungsideals verbirgt aber der dritte Faktor, der Entwicklungsgedanke, welcher immer tiefer Wissenschaft, Kunst und Leben durchdringt; durch ihn wird die Ethik zu einer Lebenskunde, d. h. „zur Kunde von den Gesetzen und Zielen richtiger Lebensführung, wie sie nach den Erfahrungen der Naturwissenschaft und Geschichte den natürlichen und geistigen Daseinsbedingungen des Menschen und seiner engeren und weiteren Gemeinschaft entspricht“ (Dr. Unold a. a. O.). Auf diesem Boden ist das „Handbuch der menschlich-natürlichen Sittenlehre von Prof. Dr. Döring“ erwachsen (Pädag. Jahresbericht 1898); daß es nur ein Versuch ist und noch nicht die vorliegende Frage zur vollen Zufriedenheit aller auf demselben Standpunkte stehenden Philosophen und Pädagogen löst, soll dem Verfasser nicht zum Vorwurf gemacht werden. Vom Standpunkte der wissenschaftlichen Ethik wird besonders der eudämonistische Standpunkt des Verfassers bekämpft; vielmehr dagegen wird man mit dem Verfasser der Ansicht sein, daß der „entscheidende Beweggrund zum sittlichen Entschlusse in dem tiefen Bedürfnis der Menschennatur, sich selbst einen wirklichen Wert zuerkennen zu dürfen beruht“ und sich dadurch dem Ideal menschlicher Vollkommenheit immer mehr zu nähern. Allerdings hängt diese Begründung des ethischen Strebens insofern mit dem Eudämonismus zusammen, als sie auf die eigene Wertschätzung sich stützt und diese ein egoistisches Gepräge hat; aber heute bricht sich in immer weiteren Kreisen die Anschauung Bahn, „daß überhaupt alles selbständige Handeln des

Menschen in dem weiteren Sinne des Wortes ‚egoistisch' ist, als ihm immer ein Bedürfnis oder ein Trieb des Handelnden zu Grunde liegt, der sich durch die Tat Befriedigung verschaffen will, daß es also eine völlig selbstlose Handlung nicht geben kann, weil es eine Wirkung ohne Ursache wäre" (Scheerer a. a. O.). Denn das „Ich" sucht Befriedigung seiner verschiedenen Bedürfnisse; Döring sieht auch das soziale Handeln als Ausfluß der Befriedigung eines solchen Bedürfnisses an, des Bedürfnisses nämlich, daß die eigene Persönlichkeit sich ihres Wertes bewußt wird. Eitelkeit, Ehrgeiz, Empfänglichkeit für Schmeicheleien u. dgl. sind Verirrungen resp. Entartungen dieser Bedürfnisbefriedigung; es ist daher die Aufgabe der Erziehung, durch Gewöhnung und Belehrung solche Verirrungen zu verhindern.

Wertvoll für die Pädagogik ist auch die Lösung des Problems des Gewissens seitens der wissenschaftlichen Ethik; „zu lang blieb die Bearbeitung desselben der Theologie überlassen, welche in umfassenden Monographien die geschichtliche Kenntnis und die religiöse Seite des Problems förderte, in der psychologischen Bearbeitung der Erscheinung aber, die doch in erster Linie eine Tatsache des Geisteslebens ist, zu wenig Fühlung mit der Methode und den Ergebnissen der neueren Psychologie hatte, um wirklich Stichhaltiges auf diesem Gebiete hervorzubringen" (Elsenhans, Theorie des Gewissens; Zeitschr. für Philos. 121. 1/2). Neuerdings aber haben Juristen und Philosophen die Theorie des Gewissens von anderen Gesichtspunkten bearbeitet, so daß nunmehr eine mehr objektive und dem heutigen Stand der Wissenschaft entsprechende Auffassung möglich ist; es zeigt sich dabei, daß man unter Gewissen, um welches Wort sich für das Volksbewußtsein die Erfahrungen des sittlichen Lebens unter einer starken Gefühlsbetonung gruppieren, die Aeußerungen des sittlichen Bewußtseins versteht und man von der alten Auffassung des Gewissens als eines besonderen geheimnisvollen Vermögens absehen kann. Diese Aeußerung des sittlichen Bewußtseins wird durch ein bestimmtes Verhalten des Menschen, etwa eine Handlung, hervorgerufen, und zwar durch die Vergleichung unseres Verhaltens in derselben mit einer Pflichtvorstellung; sie wird uns unwillkürlich aufgezwungen und ist gar oft nur in der Spur vorhanden, so daß sie nur ein Gefühl der Zufriedenheit oder Unzufriedenheit hervorruft. Der charakteristische Bestandteil des Gewissens ist eben das sittliche Gefühl; solche sittliche Gefühle stellen sich nicht bloß bei den eigenen Handlungen, sondern bei jeder Vorstellung einer eigenen oder fremden Handlung ein und beziehen sich immer auf das eigene Ich. Maßgebend ist für die sittliche Auffassung der Handlung die Wirkung derselben auf das Wohl und Wehe lebender Wesen; die Gewissensreaktion ist ein Sichhineinfühlen in den Zustand der von der Handlung Betroffenen, eine Vergegenwärtigung der Gefühle, welche die Handlung in diesen hervorruft. Die diesbezüglichen sittlichen Gefühle aber haben wie andere sittliche Gefühle die Tendenz, in den Kampf der Motive einzutreten und so das Wollen zu beeinflussen; sie erheben dabei den Anspruch, unbedingt ausschlaggebend bei der Wahl resp. dem Entschluß zu sein und so die Verwirklichung der gebilligten oder die Vermeidung der mißbilligten Handlung herbeizuführen. Sie können aber auch unter sich in Kampf treten; dann entsteht ein neues sittliches Gefühl und zwar ein solches der Unzufriedenheit, weil sich die Befriedigung der verschiedenen Motive ausschließt. In diesem Falle nun wird durch die Gewissensgefühle ein Urteil hervorgerufen; man nennt dieses Urteil ein Werturteil und erkennt darin auch oft das eigentliche

Wesen des Gewissens. Die Erscheinungen des Gewissens durchlaufen also verschiedene Stufen vom schwachen sittlichen Gefühlston an bis zum sittlichen Urteil und der folgenschweren Entscheidung; sie begleiten unser ganzes Handeln und jede Vergegenwärtigung fremden Handelns, ohne indes immer zum Bewußtsein zu kommen. Geschieht dies, so kommt eine Vergleichung der jetzigen Gewissensäußerung mit früheren Gewissensäußerungen zu stande und alle damit associierten sittlichen Gefühle und Urteile geraten in Bewegung; „ethische Grundsätze, in welchen eine größere Zahl von Gewissensurteilen ihren allgemeinem Ausdruck gefunden haben, oder welche als Gebote, insbesondere der Religion, dem Bewußtsein eingeprägt sind, werden herbeigezogen, um eine Entscheidung herbeizuführen. Trotzdem treten die primären Bestandteile, die Gewissensgefühle, nicht völlig zurück; sie begehren ihren Anteil in der Entscheidung und haften, wenn auch in abgeblaßter Weise, selbst an jenen allgemeinen Grundsätzen" (Elsenhans a. a. O.). Die Gewissensgefühle erscheinen dabei, trotzdem sie aus einer Zusammenfassung resp. Verschmelzung mehrerer Gefühle entstehen, als einheitliche Gefühle, als Totalgefühl; sie beziehen sich auf das menschliche Gemeinschaftsleben mit den innerhalb desselben gegebenen Beziehungen der Individuen und innerhalb desselben erzeugten Gütern und drücken da, wo die Absicht des Handelnden auf das Wohl anderer Menschen gerichtet ist, eine Billigung und im entgegengesetzten Falle eine Mißbilligung aus.

„Sobald wir aber nach der Entstehung des Gewissens fragen, werden wir vom Gewissen des Individuums auf das Gewissen der Gemeinschaft gewiesen" (Elsenhans a. a. O.); denn „das Einzelgewissen ist nicht erklärbar ohne Berücksichtigung seiner Wechselbeziehung zur Gemeinschaft". Hier aber treffen wir auf die Gegensätze, die in der evolutionistischen oder empirischen und philosophischen oder absoluten Ethik zum Ausdruck kommen; denn während die erstere das Gewissen ausschließlich als ein Produkt der Erfahrung ansieht, betrachtet die letztere es als ein angeborenes Vermögen oder wenigstens als eine Gattungsanlage der Menschheit. Hierbei muß man aber wieder verschiedene nähere Bestimmungen machen, durch welche ein Ausgleich zwischen diesen Gegensätzen angebahnt wird. Das Gewissen kann nämlich das Ergebnis der Erfahrung eines Einzelnen oder vieler Generationen der Menschheit sein; nimmt man das letztere an, dann kann durch Vererbung bei den Individuen späterer Generationen eine angeborene Gewissensanlage auftreten, während im ersteren Fall die Gewissensanlage als unveränderlicher Bestandteil der Gesamtanlage jedes menschlichen Individuums gilt. Wenn man von einer Gattungsanlage des Gewissens spricht, so soll damit nicht gesagt sein, daß der „Inhalt" des Gewissens allen Menschen in gleicher Weise angeboren ist; dem stehen ja die Tatsachen der Völkerkunde entgegen, welche die Verschiedenheit der sittlichen Anschauungen bezeugen. Es kommt also in erster Linie darauf an, was man unter Gewissensanlage versteht; da kann man nun, wenn man sich an die Tatsachen des Geisteslebens hält, nichts anderes darunter verstehen, als was man unter Geistesanlagen überhaupt versteht. Es ist doch eine Tatsache, daß als Grundlage der intellektuellen Funktionen des Menschen Anlagen, Dispositionen, vorhanden sind; die Ausbildung derselben ist jedoch sehr verschieden bei den verschiedenen Menschen und in den verschiedenen Zeiten. Daß diese Anlagen mit gewissen Dispositionen im Nervensystem verbunden und ein Produkt der Entwicklung und Vererbung sind, mag nur angedeutet sein; „wir dürfen annehmen, daß als Anlagen nur die ver-

hältnismäßig elementaren Dispositionen bezeichnet werden können. Die Gesamtheit dieser elementaren Anlagen stellt einen Komplex dar, der auch als bloße Summe von Dispositionen die künftige Entwicklung des Gewissens innerhalb gewisser Grenzen vorausbestimmt; wollen wir uns menschliche Anlagen im Sinne angeborener Fähigkeiten oder angeborener Dispositionen anschaulich vorstellen, so ist uns dies nur möglich mit Hilfe angeborener Keimanlagen" (Elsenhans). Diese Anlagen bedürfen der Entwicklung infolge der auf sie unter bestimmten Bedingungen einwirkenden Reize; da die Anlagen schon verschieden sind und auch die Reize und Bedingungen niemals genau dieselben sind, so können auch die aus den Anlagen entstehenden Entwicklungsprodukte niemals genau gleich sein. Die Anlagen können sich also verschiedenartig entwickeln; sie können aber auch verkümmern und unentwickelt bleiben. Mit der höheren Entwicklung des Gehirns erfahren auch die Geistesanlagen eine höhere Entwicklung; damit aber steht auch die Gewissensanlage in Verbindung, die also auf einer höheren Kulturstufe eine andere sein muß als auf einer niederen. Da die bedingten Faktoren der Entwicklung der Gewissensanlagen stets Vorstellungen von Handlungen sind, so ist dieselbe von der Stufe und Art des sozialen Lebens abhängig, welches den Schauplatz menschlichen Handelns bildet; dasselbe gibt dem Gewissen den Inhalt, während ihm die Intelligenz die Form gibt. Denn die durch die Vorstellungen von Handlungen erzeugten Gewissensregungen, deren Kern in Gefühlen von bestimmter Qualität besteht, müssen bei einer höheren Entwicklung des Gewissens zueinander in Beziehung gesetzt werden; „aus der logischen Verarbeitung der Gewissensurteile, die sich auf einer gewissen Stufe der Intelligenz so wenig als irgendwelche andere regelmäßig auftretende Erscheinungen der sondernden und verbindenden Tätigkeit des Denkens entziehen können, entstehen sittliche Grundsätze, die ihrerseits wieder reinigend und richtunggebend auf die elementaren Gewissensregungen zurückwirken" (Elsenhans). Mit der Zunahme der Kultur und der Intelligenz nehmen auch die Bedingungen der Entwicklung des Gewissens zu; die diesbezüglichen sozialen Beziehungen und damit die sittlichen Vorstellungen werden mannigfaltiger, aber es wächst auch die Fähigkeit der Vergleichung und Verknüpfung derselben. So bildet sich eine Stufenfolge in der Entwicklung der Gewissensanlage in individueller und genereller Hinsicht heraus. „Im Stadium der Gewissensbildung, auf der Stufe der Kindheit, wird dem Kind das soziale Leben in der einfachen Form der Familie repräsentiert und die Intelligenz durch die Schule geübt; dem in den sozialen Körper seiner Zeit und seines Volkes als aktives Glied eingetretenen Individuum bieten sich die objektiven Mächte einerseits des Staates und der Kulturgesellschaft, anderseits der Wissenschaft als Repräsentanten jener Hauptfaktoren dar, und es wiederholt sich am Individuum im kleinen die Geltendmachung des Einflusses, welchen sie im großen auf die generelle Gewissensentwicklung ausgeübt haben" (Elsenhans). Das Individuum aber hat nicht auf Grund seiner Anlage und im Zusammenwirken der bezeichneten Faktoren den Inhalt des Gewissens vollkommen neu zu schaffen, „sondern es findet in den sittlichen Anschauungen der Gemeinschaft, in welche es eintritt, in den Formen der Sitte, des Rechts und des Staates, in den Geboten der Religion, die ihm überliefert werden, einen solchen Inhalt bereits vor und sieht sich nur vor die Aufgabe gestellt, dieses Material sich anzueignen und in der durch seine eigene Anlage gegebenen Richtung zu verarbeiten" (Elsenhans); durch die Verarbeitung aber erhält das Gewissen ein indi-

viduelles Gepräge, entsteht die individuelle sittliche Persönlichkeit. „Es ist die Aufgabe der Erziehung, diese höhere sittliche Entwicklung, die Individualisierung des individuellen Gewissens vorzubereiten, indem sie dem Kinde die in einer Kulturgesellschaft geltenden sittlichen Anschauungen stets so einprägt, daß dabei sein eigenes Gewissen, seine eigene sittliche Einsicht nicht durch Zwangsmittel ertötet, sondern zur Selbsttätigkeit mit angeregt wird" (Elsenhans). Neben den genannten Faktoren, Religion, Wissenschaft u. s. w., wirkt auch die Kunst fördernd oder hemmend auf die Entwicklung des Gewissens; weiterhin kommen noch die wirtschaftlichen Verhältnisse in Betracht. Aber die der Gattung gemeinsame und, wenn auch im einzelnen verschiedene, so doch im ganzen gleichartige Anlage und die ebenso im einzelnen verschiedenen, im ganzen aber bei den gleichartigen Kulturgesellschaften gleichartigen Bedingungen der Entwicklung der Gewissensanlagen führen zu dem Ergebnis, daß mindestens bei den westeuropäischen Kulturgesellschaften die Gleichartigkeit des Gewissens größer ist als die Verschiedenheit.

Die neuen Lehrpläne für die preußischen Lehrerseminare haben leider der Ethik als Grundwissenschaft keine Stelle eingeräumt; dagegen haben sie die Beschäftigung mit Schillers philosophischen Schriften vorgeschrieben, so daß auf diesem Weg der Seminarist unter geschickter Leitung wenigstens einen Blick in die Philosophie und philosophische Ethik tun kann, was sicher der Bildung des Lehrers auch nach der literarischen Seite zum großen Vorteil gereichen wird. „Die Schillerschen Abhandlungen bezeugen mehr als irgend welches andere Dokument, wie die deutsche Literatur in ihren Führern damals Kraft und Nahrung gezogen aus der großen Arbeit der neubegründeten Philosophie; darum gibt ihr Studium dem Schüler das Verständnis von dem letzten Geheimnis der Größe unserer Literatur. Denn diese liegt darin, daß sie eine neue Welt- und Lebensansicht dem Deutschen gegeben hat, eine Lebensansicht, gestützt auf letzte, unwiderrufliche, philosophisch begründete Begriffe" (Kühnemann, Schillers philosophische Schriften und Gedichte). Schillers philosophische Schriften aber sind hauptsächlich ethisch-ästhetisch; „die letzten Gedanken von Menschenwert und Menschenwürde sind auf jeder Seite dieser Schriften in Frage; bis in die kleinsten Verzweigungen seiner Untersuchung hinein gewinnt er von ihnen aus Licht und Weg. . . Alle Gedanken sind orientiert nach dem Ziel der idealen menschlichen Kultur; es gibt seinen Forschungen die Wichtigkeit, wenn man das Bild des vollendeten Menschen immer vor Augen hat, und das Leben, wie es ist, versteht als ein Streben und Suchen nach diesem Ideale. Auch das Aesthetische wird verstanden nach dem, was es bedeutet in Bezug auf die ewigen Aufgaben der menschlichen Kultur; es ist eine notwendige Funktion im Leben des Menschen auf dem Wege zu seiner Vollendung" (Kühnemann a. a. O.). So wird sich, da Schiller auf dem Boden von Kants Philosophie steht, hier Gelegenheit bieten, dem Seminaristen entsprechende philosophische Belehrungen aus dem Gebiet der Ethik und Aesthetik und ihre geschichtliche Entwicklung seit Kant zu geben; hieran schließt sich eine Betrachtung der ästhetischen Erziehung des Menschen im Anschluß an Schiller.

Von besonderer Bedeutung für die Pädagogik ist die Beantwortung der Frage: „Ist eine religionslose Moral möglich? Denn von derselben hängt die Gestaltung des religiösen und sittlichen Unterrichts ab." Dr. Ströle sucht diese Frage auf geschichtlicher Grundlage zu beantworten (Flügel—Rein, Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik A H. 3/5); „innerhalb der Grenze des erreichbaren geschichtlichen Wissens lassen

sich die Merkmale aller religiösen und sittlichen Erscheinungen ermitteln, sofern es sich hier nicht um individuelle Erlebnisse, sondern um ganz allgemeine Verhältnisse der menschlichen Natur handelt". Da finden wir nun, „daß die ethischen Begriffe der Menschen großenteils unter dem Einfluß religiöser Stimmungen und transcendenter Vorstellungen sich entwickelt haben; auf eine je ursprünglichere Stufe wir die sittlichen Vorstellungen zurückverfolgen, um so mehr sind dieselben an die Vorstellungen sittlicher idealer Vorbilder und einer von den Göttern geleiteten sittlichen Weltordnung gebunden". Wenn nun auch in der Gegenwart dieser Zusammenhang zwischen Religion und Sittlichkeit immer mehr zu schwinden droht, so ist doch auch noch das heutige Geschlecht von jener tatsächlichen Entwicklung der Sittlichkeit beherrscht; es liegt dies schon in dem die heutige Welt- und Lebensanschauung immer noch beherrschenden Christentum begründet, das Religion und Sittlichkeit eng miteinander verbindet und unter dessen Einfluß sich die poetische Literatur entwickelt hat, durch welche die sittliche Bildung der Jugend vermittelt wird. Vom Standpunkte der Wissenschaft muß die Existenz einer religionslosen Moral zugestanden werden; aber damit ist noch nicht gesagt, daß dieselbe als Bildungsmittel in dieser Form zu verwenden ist. Daher haben auch eine Anzahl philosophischer Systeme die Moral unabhängig von der Religion behandelt; von besonderer Bedeutung ist in dieser Hinsicht die Kantsche Philosophie geworden. Es wird zwar auch von Kant die Zurückführung der Sittengesetze auf ein göttliches Gebot ausdrücklich anerkannt; aber er versteht dies so, daß wir das Sittengesetz nicht darum als ein unbedingt verpflichtendes achten sollen, weil es von Gott gegeben ist, sondern wir sollen es als ein göttliches Gebot achten, welches uns selbst die Wahrheit unseres Glaubens verbürgt. Wenn der Gedanke an den göttlichen Gesetzgeber als Beweggrund in den Willen aufgenommen würde und das Sittliche damit auf göttliche Autorität gegründet würde, so würde das Sittliche durch jedes äußere zur bloßen Achtung vor dem Sittengesetz noch hinzukommende Motiv verunreinigt und der sittliche Wille zu einem eudämonistischen, bloß äußerlich loyalen gemacht. Das Sittengesetz, als die in ihrer formalen Unendlichkeit schlechthin einfache und spröde praktische Vernunft erscheint bei Kant in einem völligen und unvermittelten Gegensatz zu der anderen Seite des menschlichen Wesens, zur Sinnlichkeit" (Ströle a. a. O.). Hiermit aber schuf sich Kant einen Gegensatz, der ihn wieder nötigte, die Möglichkeit göttlicher Einflüsse auf die Vernunft zuzulassen; mehr aber als Lückenbüßerin ist ihm die Religion hier nicht. Auch bei Schleiermacher steht das sittliche Handeln in keinem wesentlichen Verhältnis zur Frömmigkeit; das war schon deshalb nicht möglich, weil seiner Moral im Gegensatz zur Kantschen der Begriff einer unbedingten sittlichen Gesetzgebung fehlt. Feuerbach begründete die Moral vollständig aus der menschlichen Natur; wozu sich der Mensch „getrieben fühlte, was er als Notwendigkeit seiner Natur, als Forderung menschlichen Zusammenlebens erkannte, das hat er als Pflicht für andere erhoben" (Ströle). Er sieht die Ableitung der Moral von Gott als einen kindlichen Standpunkt der Menschheit an; für die Moral selbst hält er die Religion für völlig überflüssig. In der nachfolgenden Zeit sind eine ganze Reihe von ethischen Systemen aufgestellt worden, in denen die Moral unabhängig von der Religion dasteht; auch die „Gesellschaft für ethische Kultur" steht auf diesem Standpunkt.

Ströle (a. a. O.) unterscheidet in der religionslosen Moral der neueren Zeit zwei Richtungen; die eine, vertreten besonders von der

englischen Moralphilosophie bis zur Gesellschaft für ethische Kultur, bezeichnet er als empirisch-eudämonistische, die andere, vertreten von Kant u. a., als spekulativ-idealistische. Gegen die empirisch-eudämonistische Richtung erhebt er den Vorwurf, „daß sie auf einer niederen Stufe der Sittlichkeit stehen bleibe"; der egoistische Eudämonismus müsse auch, um allen Anforderungen zu entsprechen, zugeben, „daß sich auch altruistische Motive, wenn sie auch ursprünglich nicht vorhanden waren, allmählich sich entwickeln können", wodurch er, wie er meint, seinen Charakter verliere. Man könne dieser Richtung zugestehen, „daß sie die wirkliche Moral der durchschnittlichen Menschenklasse beschreibt; aber eine ideale Norm zur Hebung und Läuterung der sittlichen Gesinnungen kann und will sie nicht aufstellen. Ihr Prinzip leidet an einer gewissen Unbestimmtheit und Vieldeutigkeit; ist das Sittliche nichts anderes als das für das Individuum Nützliche, so ist zunächst völlig dahingestellt, was es selbst eigentlich ist" und kann daher zu Auffassungen führen, die man nicht als sittlich bezeichnen kann (sinnliche Genußsucht u. s. w.). Es wird, so meint Ströle (a. a. O.), dieser Richtung auch schwer fallen, neben den Egoismus den Altruismus zu stellen, weil sie „keine bindenden Pflichten kennt, die über dem individuellen Willen ständen als bindende Gesetze für seine Willkür"; das aber würde leicht zur Auflösung aller moralischen Verhältnisse führen. Auch den altruistischen Utilitarismus (Eudämonismus) weist Ströle ab; denn es sei nicht anzunehmen, daß die von ihm aufgestellte Idee, die Förderung des Wohlbefindens einer möglichst großen Zahl von Menschen, die Triebe des Egoismus und individuellen Wohlwollens besiegen werde. Es sei vielmehr zu befürchten, daß, da die individuelle Glückseligkeit der Maßstab sei, an welchem die sittlichen Werte zu messen sind, daß das Individuum nur das Maximum seines eigenen Wohlbefindens erstrebt; damit aber wird der altruistische Utilitarismus zum egoistischen. Der Positivismus gründet seine Moral auf die Erfahrung des Einzelnen und der Gesamtheit; „die moralischen Regeln sind ein Teil der Mittel, welche die historische Entwicklung dahinleiten, den Sinn für das allgemeine Wohltätige so zu vervollkommnen, daß die Leiden immer weniger und die Lebensfreuden immer mehr werden. Aber auch er leidet nach Ströle an einem „gewissen Optimismus in der Beurteilung der menschlichen Natur; er betrachtet es als eine durchaus selbstverständliche, naturgemäße Entwicklung, daß das eigenwillige und selbstsüchtige Individuum sich ohne weiteres den sozialen Anforderungen fügen werde, eine Zuversicht, die sich angesichts der Tatsachen der Erfahrung schon des öfteren als illusorisch erwiesen hat und auch für die Zukunft nicht auf allzu festen Füßen steht". Wenn nun auch nach Ströle die spekulativ-idealistische Richtung der Ethik dadurch im Vorteil ist, „daß sie das wahre Sittengesetz als einen kategorischen Imperativ" betrachtet, so kann er doch derselben nicht zustimmen, weil sie nach seiner Ansicht das im menschlichen Gewissen sich kundgebende sittliche Gesetz auf den geistigen Grund seines Wesens nicht zurückführt; hätte sie das getan, so wäre sie, meint Ströle, auf Gott gekommen. Aber sie konnte es nicht, weil sie nach Ströle, wie auch der Positivismus und die Gesellschaft für ethische Kultur, einen falschen Begriff von der Religion hat; daran aber sind nach seiner Ansicht nicht zum wenigsten die kirchlichen Formen der Religion schuld, die den gebildeten Menschen nicht befriedigen können. „Die religiöse Antipathie unserer Tage, wie sie uns namentlich in den Kreisen der Gebildeten entgegentritt, in deren Innenleben vielfach keine Saite mehr mitklingt, wenn von Religion und

Frömmigkeit die Rede ist, rührt nicht zum wenigsten davon her, weil man sich daran gewöhnt hat, beim Begriff der Religion vor allem an die dogmatische Fixierung der Glaubenssätze zu denken, die mit ihrem transcendenten Inhalt über das Gebiet der Erfahrung hinausliegen und darum, der wissenschaftlichen Beweisbarkeit entrückt, den Anspruch auf allgemeine Verbindlichkeit nicht machen können."

Ströle versucht daher (a. a. O.) „von einer anderen Fassung des Religionsbegriffs aus, welcher in der Religion vor allem eine praktische Angelegenheit des menschlichen Geistes sieht, auch den inneren Zusammenhang von Moral und Religion nachzuweisen"; und um das letztere zu können, muß er auch von einem bestimmten Begriff des Sittlichen ausgehen. Das Sittliche ist nach seiner Ansicht verbindlich für alle Menschen; „im Unterschied von allem anderen Wertvollen verstehen wir unter dem sittlich Guten etwas, das jederzeit und überall und unter jeder Bedingung für uns schlechterdings unvergleichlichen, also unbedingt höchsten Wert hat, und das von jedem Menschen überall und jederzeit unter allen Umständen freiwillige Anerkennung seines unbedingt höchsten Wertes fordert, Anerkennung sowohl mit dem urteilenden Verstand als mit dem handelnden Willen", das also unbedingt höchsten und allgemeingültigen Wert hat. Dieser Glaube an ein „schlechthin gültiges Sittengesetz" stützt sich auf die „innere Erfahrung", auf die Aussage des „Gewissens"; aber „es widerspricht aller Erfahrung, wenn man das Gewissen als ein vom Wandel der Zeit freies, ein für allemal fertiges Gesetz betrachtet". Auch das Gewissen ist nach Ströle das Ergebnis einer langen Entwicklung; es nimmt daher an allen Wandlungen derselben teil, „um erst allmählich aus dem wandelbaren Inhalt gleichgültiger Gebote einen festen Kern gemeinsamer Ueberzeugungen zu gestalten. Es ist ein unwiderlegliches Resultat der geschichtlichen Betrachtung, daß der Inhalt des Gewissens, der Umfang und die Beschaffenheit seiner Aussagen bei verschiedenen Völkern, Zeitaltern, Bildungsstufen ein mannigfach verschiedener ist; wo das sittliche Urteil mangelhaft oder falsch ausgebildet ist, da wird notwendig in das Gesetz des Gewissens ein beschränkter oder ein falscher Inhalt hineingelegt und kann es geradezu als objektiv Böse sanktionieren, z. B. den Fanatismus. Ströle kann sich nicht mit der Erklärung der Entstehung des Gewissens durch Vererbung und Erziehung befriedigen, zumal bei jedem und selbst bei den auf der niedersten Stufe der Kultur stehenden Menschen und Rassen Spuren des Gewissens zu finden sind; aber er übersieht, daß auch hier Vererbung und Erziehung, wenn letztere auch mehr unabsichtlich und planlos, wirken. Hier verläßt Ströle daher das Gebiet der Wissenschaft und betritt das des Glaubens; er sieht im Gewissen „eine besondere seelische Kraft und ein absolutes Gesetz, zwar nicht in dem Sinn, daß wir an seiner Hand a priori in jedem Falle die richtige Entscheidung treffen, sondern das je nach dem Stand der sittlichen Entwicklung den Inhalt wechselt, das aber niemals aufhört, sich in der Form der unbedingten Forderung geltend zu machen". Er nähert sich also Kant in der Auffassung des Gewissens, indem er wie dieser behauptet, daß unabhängig von aller Erfahrung ein sittliches Sollen besteht; während aber Kant dieses sittliche Sollen auf die Vernunft zurückführt, führt er es auf Gott zurück. Beide Annahmen sind Sachen des Glaubens; führt man das dem Menschen Eigentümliche, sein Wesen Ausmachende, die Entwicklung seiner Geistestätigkeit zur Vernunft auf Gott zurück, betrachtet man es als Ausfluß des Göttlichen, so widersprechen sich beide Anschauungen nicht einmal. Ja man kann dann auch Glaube

und Wissenschaft Hand in Hand gehen lassen; denn die Erklärung der Entwicklung des Gewissens aus dem vom Göttlichen gelegten oder im Wesen des Menschen enthaltenen Keim, der auch vererbt werden und sogar aus tierischen Keimen sich entwickelt haben kann, ist immer Sache der Wissenschaft. Von diesem Gesichtspunkte aus betrachtet, besteht dann auch kein Unterschied mehr, ob man sagt, der Mensch hat das Sittliche zu wollen, weil er Mensch ist oder weil es Gottes Gebot ist; das letztere ist dem ungebildeten, auf niedrigerer Kulturstufe und mithin auch dem Kinde faßbarer als das erstere, was für die sittliche Erziehung maßgebend ist. Dem Kinde sind erst die Eltern resp. Erzieher (Lehrer, Geistliche) die sittlichen Autoritäten und Gesetzgeber, dann wird Gott der sittliche Gesetzgeber; der Erzogene soll sein eigener sittlicher Gesetzgeber sein, d. h. er soll sich zum Sittlichen **als Mensch** verpflichtet fühlen, das Sittliche soll ein Ausfluß des reinen, wahren Menschentums sein. Aber auch für den vollkommen sittlichen Menschen ist die Religion, der Glaube an ein allerhöchstes Wesen oder an eine sittliche Weltordnung ein Bedürfnis, wenn er sich dessen vielleicht auch nicht besonders bewußt wird; denn schon die Anerkennung einer Pflicht als einer unbedingten und allgemein gültigen schließt das Vertrauen in sich, daß der sittliche Endzweck auch wirklich erreicht werde. Das sittliche Bewußtsein, das Sittlichkeitsideal, kann nicht isoliert dastehen; es ist ein Teil der menschlichen Welt- und Lebensanschauung. Darum sind auch wir „nicht" mit der Gesellschaft für ethische Kultur der Ansicht, daß die „sittliche" Lebensanschauung von der „religiösen" getrennt werden kann; wohl aber kann sie von der „kirchlichen" oder „dogmatischen" gelöst werden. Hier aber strauchelt Ströle und fällt; denn er kann sich vom Dogma der Erbsünde nicht losmachen. Wohl ist es eine Tatsache, daß beim Kinde „lange vor dem Erwachen des sittlichen Bewußtseins schon die unverkennbaren Aeußerungen" einer „natürlichen" „Sinnlichkeit" zu Tage treten; aber es ist völlig falsch, diese als „Böses" zu bezeichnen. Diese Sinnlichkeit kann durch Vererbung entartet sein und so die Möglichkeit zum Bösen größer sein als zum Guten; nur durch die Besiegung derselben, durch die Unterordnung unter die Vernunft gelangt der Mensch zur Sittlichkeit. „Sofern das menschliche Ich," sagt Ströle richtig, „aus der Natur als seiner unmittelbaren Voraussetzung herauswächst, trägt es von Anfang die natürliche, nicht-sittliche Bestimmtheit an sich; der menschliche Wille ist aktuell erst Naturwille und steht zur geistigen Bestimmung noch im Gegensatz; als Naturwille will er nur sich selbst, sei es, daß er sich unmittelbar in seiner Selbstheit will, indem er eigenwillig seine individuelle Willkür über jede allgemeine Ordnung hinweghebt, sei es, daß er seine Freiheit in die Mannigfaltigkeit seiner sinnlichen Triebe und Begehrungen hineinlegt und sonach in der Sinnlichkeit seinen letzten Zweck, sein höchstes Gut sucht." Die Erziehung hat die Aufgabe, die Entwicklung der sinnlichen und sittlichen Triebe so zu leiten, daß sich aus den letzteren das sittliche Wollen entwickelt, bei welchem die sinnlichen Triebe dem Verstande unterworfen und so dem sittlichen Willen dienstbar gemacht werden; die religiöse Welt- und Lebensanschauung, die in dem Menschen durch die Bildung entwickelt wird, ist neben der Gewöhnung das wichtigste Erziehungsmittel.

3. Allgemeine Pädagogik.

Es ist auffallend, daß man, wenn es sich um die Anerkennung der Pädagogik als Wissenschaft und Kunstlehre handelt, seitens der Gegner den Einwurf erhebt, man sei ja auf dem Gebiet derselben noch vielfach

uneinig, in einzelnen Hauptfragen gingen die Ansichten noch vielfach auseinander; als ob das auf anderen Gebieten der Wissenschaft nicht ebenso wäre. Allerdings, und hier macht die Pädagogik tatsächlich eine Ausnahme, hängt man noch vielfach an Systemen und baut die pädagogischen Lehren noch vielfach auf psychologischen und ethischen Grundlagen auf, die der Vergangenheit angehören; man würde es unbegreiflich finden, wenn z. B. heute ein medizinisches Werk sich auf den Lehren einer Physiologie aus den dreißiger Jahren des 19. Jahrhunderts aufbauen würde. Würde man dagegen die Psychologie und Ethik unserer Zeit zur Grundlage nehmen, so würde bedeutend mehr Einheit in die pädagogischen Systeme kommen; dann würde man sich auch in pädagogischen Fragen untereinander viel besser verstehen als heute. Dann würde in der Tat der Fall sein, was v. Sallwürk sagt, was aber heute aus dem angegebenen Grunde noch nicht zutrifft, nämlich, daß der pädagogische Streit nur die kleinen Mittel trifft, die zur Lösung der Aufgabe erforderlich sind, die Aufgabe selbst aber nicht in Zweifel stellt. Die Pädagogik als Wissenschaft hat es mit der Erziehung des Kindes zum Menschen, des unvollkommenen zum möglichst vollkommenen Menschen zu tun; das ist und bleibt ihr Grundgedanke für immer und ist und bleibt auch das höchste Ziel und somit das Endziel. Der vollkommene Mensch wird und kann seine Lebensaufgabe voll und ganz erfüllen; denn er ist, näher bestimmt, eine solche sittliche Persönlichkeit, die sich an der Kulturarbeit seiner Zeit und seines Volkes im Sinne der Vervollkommnung nach den ethischen Idealen mit Erfolg beteiligen kann. Je nach dem Volk und der Zeit wird sich der Inhalt der formell bestimmten Aufgabe der Pädagogik resp. der Erziehung etwas anders gestalten; denn wir haben das Kind für sein Volk und seine Zeit zu erziehen, in dem und in der es als Mensch seine Lebensaufgabe erfüllen soll. „Wir Deutsche," sagt Prof. Rein (Pädagogik in systematischer Darstellung), „sind bemüht, unser nationales Leben durchweg nach Ideen zu gestalten; hierin erblicken wir des Deutschen höchste Freiheit, daß er sich gebunden fühlt an Ideen, deren Wahrheit ihm gewiß ist, und daß er alles daransetzt, das Einzel- und das Gesamtleben nach ihnen einzurichten."

Die verschiedenen Faktoren, welche die Erziehung beeinflussen — die Natur des Zöglings, die Familie, die Umgebung, die Kirche, der Staat — wirken nicht einheitlich zusammen, sondern in verschiedener Weise, ja oft in entgegengesetzter Richtung auf die Entwicklung des Kindes; „daraus ergibt sich die Notwendigkeit eines Erziehungssystems, das sich zwar an die im Volksleben, in der staatlichen und kirchlichen Organisation gegebenen Bedingungen anschließen muß, wenn es Leben erzeugen soll, aber über dem Widerstreit der Kräfte einen festen Standpunkt einnehmen will, damit sie in planvoller Weise gelenkt werden" (Rein, Pädagogik). Dieses Erziehungssystem hat auch die Aufgabe, der Familie, der Kirche und dem Staat die ihnen gebührende Stellung in der Erziehung des Nachwuchses anzuweisen; es hat überhaupt klare Begriffe über alle die Erziehung betreffenden Fragen herauszuarbeiten und in ein System zu bringen, von dem aus Ziel und Plan der Erziehung bestimmt werden können. Ein solches System konnte allerdings erst entstehen, nachdem man Aufgabe, Ziel und Plan der Erziehung aus der Natur und dem Entwicklungsgange des Menschen und aus dessen Bestimmung ableiten konnte, was die Bekanntschaft mit diesen Faktoren voraussetzte; so hängt die Entwicklung der Erziehungswissenschaft von der ihrer Grundwissenschaften ab. Daher hat man auch der Pädagogik

den Charakter einer Wissenschaft abgesprochen und sie als Kunstlehre bezeichnet; vielfach hält man sie sogar nur für eine Kunst, die nicht lehrbar sei, sondern auf natürlicher Begabung beruhe. Aber es ist kein Zweifel, mag man nun die Pädagogik als Wissenschaft oder als Kunstlehre bezeichnen und die Macht der Persönlichkeit in der Erziehung noch so hoch einschätzen, „zum bewußten Erzieher erhebt sich nur der, dem die Wissenschaft den Weg erleuchtet, der sein ethisches und philosophisches Wissen so fest und sicher verankert hat, daß es ihm klare Regeln für das pädagogische Handeln darbieten kann" (Rein a. a. O.); man mag daher die Pädagogik als wissenschaftlich begründete Kunstlehre bezeichnen, da in ihr eine wissenschaftliche (theoretische) und praktische Seite klar hervortreten. Weil sie aber diesen doppelseitigen Charakter trägt, so darf sie sich auch nicht einseitig nach der wissenschaftlichen oder nach der praktischen Seite entwickeln; sie muß vielmehr die Strömungen in der Wissenschaft wie die im Leben sorgfältig beachten und berücksichtigen, ohne jedoch ein Spielball von beiden zu werden. Immer mehr sucht man auch in der Pädagogik Theorie und Praxis in Einklang zu setzen; man fordert den Ausbau der Pädagogik auf Grund des Versuchs, des Experiments. Denn, das kommt doch immer mehr auch in der Pädagogik zur Geltung, daß die Erfahrung nur dann von Wert und Bedeutung ist, wenn sie planmäßig angestellt wird und die Ergebnisse nach ihren inneren Ursachen in Zusammenhang gebracht werden; „erst mit Ueberlegung angestellte, mit Sorgfalt durchdachte, von Widersprüchen gereinigte Erfahrung ist gültig" (Rein a. a. O.), nur auf diesem Wege kann eine zusammenhängende Erkenntnis zu stande kommen. Anderseits bedarf aber die wissenschaftliche Pädagogik notwendig der Erfahrung als Grundlage; sie muß das Erfahrungsmaterial wissenschaftlich bearbeiten und daraus die Gesetze ableiten, die wieder die Richtlinien für die Praxis abgeben. Dieses Erfahrungsmaterial liefert der Pädagogik aber die Arbeit der tüchtigsten Pädagogen männlichen und weiblichen Geschlechts vom Altertum bis zur Gegenwart; daher muß das System der Pädagogik der Gegenwart aus der geschichtlichen Entwicklung der Pädagogik hervorwachsen, es muß die Krone einer Entwicklungsgeschichte der Pädagogik sein. Wer sich mit dieser Pädagogik innig vertraut gemacht hat, wer sie wirklich voll und ganz erfaßt und nicht bloß sich Namen, Zahlen und einzelne zusammenhangslose Tatsachen gedächtnismäßig aufgenommen hat, der hat sich dadurch die Erfahrung der führenden Geister auf dem Gebiete der Pädagogik mit ihren Begründungen zu eigen gemacht und tritt mit einem reifen Urteil den Aufgaben der Erziehung der Gegenwart gegenüber. Das aber gibt dem pädagogischen Handeln die Sicherheit, in der sich Theorie und Praxis zum Taktgefühl verdichten; das macht es aber auch dem Pädagogen möglich, Erfahrungen planmäßig so anzustellen, daß sie zu einem bestimmten Ergebnis mit ziemlicher Sicherheit führen. Wenn der in den Beruf eintretende Pädagoge, dem selbst noch wenig Erfahrung zu Gebote steht, die Erfahrung seiner Vorgänger durch die Geschichte der Pädagogik kennen gelernt hat, so ist die darauf aufgebaute Theorie der Wegweiser, der ihn bei seiner Berufsarbeit zum rechten Ziel führt; er kann nun die ererbten Erfahrungen durch neue prüfen und ergänzen und so unter Umständen auch die darauf aufgebaute Theorie verbessern, resp. mit Hilfe der fortgeschrittenen Grund- und Hilfswissenschaften der Pädagogik eine neue an die Stelle der alten setzen. Denn so sehr wir einerseits die Bekanntschaft mit der Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft und als Kunst schätzen, so sehr müssen wir

anderseits fordern, daß die Erscheinungen der Gegenwart und die Forderungen derselben nicht aus dem Auge verloren werden; die Pädagogik darf nicht stehenbleiben in ihrer Entwicklung, sie darf nicht die Beziehung zur Wissenschaft und zum Leben der Gegenwart verlieren.

„Durch die Erziehung wird die Kontinuität der Kulturarbeit in dem Wechsel der Generationen gesichert und für den Erneuerungsprozeß des Sozialkörpers gesorgt" (Rein, Pädagogik); die Pädagogik muß also ihre Aufmerksamkeit sowohl auf das Ganze des Sozialkörpers wie auf dessen einzelne Glieder richten, sie muß Sozial- und Individualpädagogik sein. Aus der Gemeinschaft erhält der Einzelne den Inhalt seines geistigen Lebens zu einem guten Teil; er ererbt die in der Geschichte und Literatur niedergelegten Früchte der geistigen Kulturarbeit seiner Vorfahren. Aber es bleibt dem einzelnen überlassen, dieses Erbe geistig zu verarbeiten und zu vermehren; mit schöpferischer Kraft gestaltet er es um und bildet es fort. Und so ist der Fortschritt im menschlichen Kulturleben auf der Wechselwirkung zwischen Gesamtheit und Einzelwesen, zwischen dem Einfluß der Kultur und der Arbeit des Einzelnen bedingt. Daher muß die Pädagogik die Erziehung der Einzelnen in ihrer steten Beziehung zur Gesamtheit zum Gegenstand ihrer Betrachtung machen; denn der Einzelne soll einst in der Gesamtheit sein Lebensziel finden und muß daher mit Rücksicht auf das Wirken in derselben erzogen werden. Die Erziehung „möchte jedem den höchsten ihm erreichbaren Wert verleihen, um seiner selbst und der Gemeinschaft willen, in der er lebt; sie will jedem helfen, auf die Höhe des Menschentums hinaufzusteigen, um von hier aus den Geist der Gesamtheit mit zu bestimmen" (Rein a. a. O.). Der Pädagoge muß daher seine Aufmerksamkeit zunächst dem Einzelnen zuwenden, weil er seine Arbeit an ihm tun muß; aber er muß auch das Ganze kennen, seine Aufgaben und Forderungen, um den Einzelnen für das Ganze erziehen zu können. Die sittliche Persönlichkeit ist das Ziel der Einzelerziehung; aber sie soll sich betätigen im Leben, soll mit Erfolg teilnehmen an der Kulturarbeit ihres Volkes und ihrer Zeit, weshalb die Aufgaben und Ziele der betreffenden Kulturgemeinschaften nicht aus dem Auge verloren werden dürfen. Ist so das Ziel der Pädagogik bestimmt durch eine Ethik, welche „für das Einzelleben ein Idealbild der Persönlichkeit und für das Gemeinschaftsleben ein Idealbild des gesellschaftlichen Organismus zu zeichnen versteht" (Rein a. a. O.), so wird der Weg zu diesem Ziel angegeben von einer Anthropologie, welche den Bedingungen des Einzelwachstums bis in die feinsten Verästlungen nachgeht. Die Pädagogik hat in ihrer Entwicklung bald die individuelle, bald die soziale Seite in den Vordergrund gestellt; seit dem Humanismus und der Reformation trat die individuelle Seite in den Vordergrund, obwohl von einzelnen führenden Geistern, besonders von Pestalozzi, Schleiermacher u. a. auch die soziale Seite gebührend betont wurde. Es ist daher leicht erklärlich, daß sich in der Gegenwart immer mehr eine Richtung nach der sozialen Seite der Pädagogik geltend macht; doch sollte man das Wort „Pädagogik" nicht durch „Sozialpädagogik" ersetzen, da, wie gezeigt, jede Einseitigkeit vermieden werden muß. Der Gegenstand der Erziehung ist der Einzelne, der Mensch; er muß daher im Mittelpunkte der Erziehung stehen. Sie faßt ihn aber nicht einseitig für sich, sondern in seinen Beziehungen zur Gesamtheit auf; dadurch werden Ziel und Mittel der Erziehung näher bestimmt. Sie kann daher z. B. auch keine einseitig konfessionelle Erziehung fordern, weil heute die sittliche Persönlichkeit in ihrem Handeln sich nicht auf die Konfession

beschränken kann; auch wird heute die Individualität des Kindes nicht mehr wie früher wesentlich durch die Konfession bestimmt. Gewiß muß auch heute die Pädagogik noch den erziehlichen Einfluß der Familie schätzen; sie tut dies aber auch dann, wenn sie den Staat als obersten Bildungsträger und die Schule als eine Veranstaltung desselben betrachtet.

Will die Pädagogik den Rang einer Wissenschaft für sich in Anspruch nehmen und behaupten, so muß sie das Allgemeingültige so weit als möglichst auf eine feste Basis stellen; diese aber kann sie nur in der Wissenschaft der Gegenwart finden. „Auf der einen Seite sucht man die Pädagogik objektiver zu gestalten durch die Anlehnung an die Ethik, auf der anderen durch ihre Begründung auf die Wissenschaft von der Natur des Menschen" (Dr. Kahnt, Idee der allgemeinen Pädagogik); immer mehr sucht man die Forderung Niemeyers, „man solle die Belehrung über ein so wichtiges Geschäft (wie das der Erziehung) nicht an ein (metaphysisches) Schulsystem anschließen, das heute gilt und morgen umgestoßen wird", zu erfüllen. Deshalb darf man auch heute nicht mehr, wie es noch vielfach geschieht, eine Psychologie und Ethik, die, wie es bei Herbart der Fall ist, auf metaphysischer Basis steht, zur Grundlage der Pädagogik machen; denn selbst Herbart wünscht, daß die Pädagogik „so unabhängig als möglich von philosophischen Zweifeln erhalten werde" (Allgemeine Pädagogik). Noch hat man dieses Ziel nicht erreicht; noch sind die Ethik und Psychologie unserer Zeit in zu starkem Wandel begriffen und suchen noch zu sehr nach dem Ausgleich der verschiedenen Ansichten. Daher kommt es auch, daß in der wissenschaftlichen Pädagogik noch weniger grundlegende Werke zu verzeichnen sind als in der Ethik und Psychologie; daher kommt der Kampf zwischen Individual- und Sozialpädagogik. Döring hat schon vor Jahren den Versuch gemacht, die Pädagogik auf die eudämonistische Ethik zu gründen; Natorp dagegen sucht sie auf die Kantsche Ethik aufzubauen. Im Gegensatz dazu steht die Richtung, welche die Pädagogik auf die Anthropologie im weitesten Sinne zu begründen sucht; hierher sind von neueren Versuchen der von Dilthey zu rechnen, der den natürlich-empirischen Zweck des Menschen, wie er durch die Wissenschaften von der Natur des Menschen bestimmt wird, zur Grundlage einer allgemeingültigen Pädagogik zu machen sucht. Je mehr jedoch der Ausbau der Anthropologie (Physiologie, Psychologie und Soziologie) und Philosophie (Ethik, Logik und Aesthetik) fortschreitet, desto mehr treten dieselben untereinander in Beziehung und bilden ein einheitliches Ganze; desto mehr wird es auch gelingen, auf ihnen im Verein mit den Erfahrungen (Betrachtungen und Versuchen) auf rein pädagogischem Gebiet eine allgemeingültige Pädagogik aufzubauen.

„Eine wissenschaftliche Pädagogik setzt unter allen Umständen voraus, daß ein allgemeingültiger Begriff von der Erziehung möglich ist, und es unterliegt keinem Zweifel, daß diese Möglichkeit vorhanden ist. Denn die Erziehung ist nicht ein bloßer Gedanke, ein Begriff, eine Idee, sondern etwas Wirkliches; sie ist eine Erscheinung der Erfahrungswelt und kann niemals außer ihr vorhanden sein. Die Erziehungen, die wirklich stattfinden oder stattgefunden haben, natürlich nur, so weit sie zu unserer Kenntnis gelangen, das sind die Erfahrungstatsachen, aus denen der Begriff der Erziehung auf dem Wege der Induktion zu gewinnen ist. Dieser Begriff beruht also auf Erfahrung, und darum kann er in objektiver Weise gegeben werden. Deshalb ist nur ein einziger Erziehungsbegriff denkbar; verschiedene können auf die Dauer unmöglich nebeneinander

bestehen" (Dr. Kahnt a. a. O.). Das Ziel der Erziehung liegt auf geistigem Gebiet; bei der sittlichen Persönlichkeit muß das Leibliche vom Geistigen beherrscht werden. Aber einerseits hängt das Geistige innig mit dem Leiblichen zusammen, so innig, daß eine geistige Erziehung ohne die leibliche gar nicht möglich ist (Sinne!). Anderseits kann das Geistige nur durch das Leibliche (Hand, Sprachwerkzeuge) nach außen wirken und so die sittliche Persönlichkeit sich auch nur mit seiner Hilfe voll und ganz entwickeln. Daher muß auch das Leibliche, so weit es mit dem Geistigen in Beziehung steht, Gegenstand der Erziehung sein; dieses Verhältnis zwischen Leiblichem und Geistigem ist aber bei dem Menschen anders wie bei dem Tier, weshalb eine solche Auffassung dem Begriff der Erziehung, die sich nur auf den Menschen bezieht, vollständig entspricht. Soll die Erziehung, die absichtliche und planmäßige Einwirkung auf die Entwicklung des Menschen behufs Erreichung eines bestimmten Ziels Erfolg haben, so muß sie frühzeitig beginnen; denn sie kann nur dann Erfolg haben, wenn sie auf entwicklungs- und bildungsfähige Organe einwirken kann. Sie muß so lange dauern, bis die Persönlichkeit des Zöglings eine bestimmte Gestalt angenommen hat, welche die Erreichung des Erziehungsziels durch selbsttätiges und selbständiges Weiterentwickeln in der angebahnten Richtung verbürgt; die Erziehung muß also in Selbsterziehung übergehen. „Die Erziehung ist ein Geschehen, das seinen Anfang in dem Willen des Erziehers nimmt; es besteht darin, daß der wirkende Wille durch das Medium des sinnlichen Reizes irgend ein psychisches Geschehen in der Seele des Zöglings veranlaßt" (Dr. Kahnt a. a. O.). Der Wille des Erziehers ist also das erste, auf welches sich die pädagogische Betrachtung bezieht; er ist die Ursache des Vorgangs, des Geschehens. Diese Betrachtung kann sich auf Willenshandlungen beziehen und nach einer bestimmten Norm unter den verschiedenen möglichen Arten oder Verlaufsformen die wertvollste auswählen; das ist die Aufgabe der normativen Pädagogik. Die Betrachtung kann sich aber auch auf die einzelnen tatsächlich stattfindenden Erziehungen beziehen, also auf das, was wirklich vorhanden ist in der Erziehung; sie ist Aufgabe der explikativen Erziehung. „Die normative Pädagogik faßt die Erziehung als eine sittliche Handlung auf, d. h. als eine von den Handlungen, die nicht so oder so vorgenommen werden können, sondern die dem Sittengesetz unterworfen werden müssen. Pädagogische Normen sind also immer zugleich sittliche Forderungen für das praktische Handeln dessen, der die Tätigkeit des Erziehens ausführt, für den Erzieher; darum kann man sie auch Erziehungsmaßregeln nennen" (Dr. Kahnt a. a. O.). Die normative Pädagogik soll also untersuchen, wie die Erziehung sein soll; ihre Aufgabe also ist es, die Sittengesetze der Erziehung aufzustellen. Die explikative Pädagogik untersucht dagegen „nur wie die Erziehung tatsächlich vorhanden ist, wie sie in der Erfahrungswelt in die Erscheinung tritt; sie betrachtet die Erziehung nicht als eine sittliche Willenshandlung, sondern als eine Willenshandlung schlechthin, im allgemeinen demnach als einen psychischen Vorgang" (Dr. Kahnt a. a. O.). Die explikative Pädagogik soll das Wesentliche, das Notwendige des tatsächlichen Erziehungsvorganges aufstellen, soll das Muß der Erziehung darlegen; sie hat die Naturgesetze der Erziehung aufzufinden.

Aus diesen Erörterungen geht hervor, daß die wissenschaftliche Pädagogik auf Anthropologie und Philosophie als ihre wissenschaftliche Basis begründet sein muß; es geht aber auch daraus hervor, daß beide Gebiete

nicht in ihrem ganzen Umfange, sondern nur in bestimmten Teilen als pädagogische Grundwissenschaften zu betrachten sind. Allerdings dürfen diese Teile nicht losgerissen vom ganzen, sondern aus ihm hervorwachsend betrachtet werden, wenn die Pädagogik ein einheitliches Ganze sein soll; aber die zu ihr in Beziehung stehenden Teile haben für den Pädagogen eine viel größere Bedeutung und fordern daher für ihn größere Berücksichtigung als die andern Teile. So müssen Physiologie, Psychologie und Soziologie aus der Anthropologie hervorwachsen und mit ihr in Beziehung bleiben; ebenso müssen Ethik, Logik und Aesthetik mit der Philosophie im Zusammenhang bleiben; die Soziologie aber bildet das Vermittlungsglied zwischen Anthropologie und Philosophie. Die Pädagogik entnimmt nun diesen Wissenschaften diejenigen Lehren, welche zu ihren Aufgaben in Beziehung stehen und sucht daraus Richtlinien zur Erreichung des Ziels der Erziehung zu gewinnen; wir müssen „einerseits die Sittengesetze der Erziehung unterscheiden von jenen allgemeinen sittlichen Normen, die zwar auch bei der Erziehung befolgt werden müssen, aber schon von der allgemeinen Ethik gefunden werden, und anderseits müssen die Naturgesetze der Erziehung abgegrenzt werden von den psychischen Gesetzen, die ebenfalls an der Erziehung zur Erscheinung kommen, aber von der allgemeinen Psychologie aufgesucht werden. Bei einer solchen Abgrenzung der Pädagogik von verwandten Wissenschaften wird der Begriff der Erziehung darüber zu entscheiden haben, was spezifisch-pädagogisch ist; denn nur die Erziehung ist das Forschungsgebiet der Pädagogik (Dr. Kahnt a. a. O.). So gibt es z. B. sittliche Normen, die nur für die Tätigkeit der Erziehung Geltung haben; sie beziehen sich nur auf die Erziehung, haben außerhalb derselben keine Geltung und sind daher Gegenstand der normativen Pädagogik. So gibt es auch neben den allgemeinen psychischen Gesetzen, die wohl an jedem Erziehungsvorgange, aber auch anderswo vorkommen, solche, welche sich ausschließlich auf die Erziehung beziehen und außerhalb derselben niemals zur Erscheinung kommen; sie sind Gegenstand der explikativen Pädagogik. Die Pädagogik ist also weder Ethik noch Psychologie; „denn obwohl beide Wissenschaften Gesetze entwickeln, die auch für die Erziehung Geltung haben, obwohl sie dadurch eine sehr nahe Verwandtschaft mit der Pädagogik zeigen, so hat doch diese ihr besonderes, eigentümliches Gebiet, auf dem sie sich betätigen kann; denn einerseits geht die Ethik nicht ein auf die Sittengesetze, die sich lediglich auf das besondere, nicht auf das allgemein menschliche Verhältnis des Erziehers zum Zögling beziehen, und andrerseits läßt die allgemeine Psychologie die mittelbaren Ursachen des psychischen Geschehens, die Absicht des Erziehens unberücksichtigt" (Dr. Kahnt a. a. O.). Die pädagogisch-sittlichen Normen müssen, um überall verwirklicht werden zu können, für alle Fälle der Erziehung übereinstimmend gültig sein; sie müssen sich allerdings auf das Allgemeinmenschliche beschränken und können darunter wieder nach Geschlecht, Rasse, Nation, Alter u. s. w. besondere Unterabteilungen haben. Keinesfalls dürfen sie so eng begrenzt sein, daß sich die Individualität nicht innerhalb der allgemein-sittlichen Normen frei entfalten kann; dagegen ist es gerechtfertigt, daß unter Beachtung der Individualität für die Ausbildung derselben besondere Normen entstehen. Die explikative Pädagogik hat sich mit diesen besonderen Normen zu beschäftigen; ihre Gesetze enthalten also das, was an den Erziehungen verschieden ist infolge der besonderen Verhältnisse. Jede sittliche Norm soll, einerlei, ob sie von allen Pädagogen anerkannt wird oder nicht, nicht nur für einzelne Erziehungen, sondern

für alle gelten, die jemals unternommen werden; denn es liegt im Wesen der sittlichen Norm, daß sie allgemeingültig ist. Das setzt aber voraus, daß die Erziehungen in ihren einzelnen Vorgängen nicht immer genau in derselben Weise verlaufen müssen, sondern in verschiedenen Formen zur Ausführung kommen können; „denn ein Sollen kann sich überhaupt nur auf solche Vorgänge beziehen, die in verschiedener Weise möglich sind. Von einer Willenshandlung kann man nur dort reden, wo der Mensch die Auswahl hat unter mehreren möglichen Handlungen, wo es ihm frei gestellt ist, das oder jenes zu tun; führt er dagegen irgend etwas aus, wobei er unter einem natürlichen Zwang steht, wobei ihn die unabänderlichen Naturgesetze beherrschen, so kann man das ebensowenig eine Willenshandlung nennen als die Bewegung eines Steines, der zur Erde fällt, wenn sein Schwerpunkt außerhalb der Unterstützungsfläche fällt" (Dr. Kahnt a. a. O.). Unter den vielen möglichen Richtungen der Erziehungen muß demnach die normative Pädagogik eine Auswahl treffen; dieselbe hängt von der ihr zu Grunde liegenden Ethik ab. Wo eine freie Entfaltung der einzelnen Persönlichkeit, eine möglichst ungehinderte Entwicklung der subjektiven Anlagen und Neigungen erstrebt wird, da wird die normative Pädagogik weniger Normen, weniger Erziehungsmaßregeln aufstellen als da, wo alles gleich gemacht werden soll; je mehr „die sozial-ethischen Anschauungen Geltung gewinnen, desto mehr wird in der Erziehung nivelliert, desto mehr greift auch der Staat in die Entwicklung des Einzelnen ein" (Dr. Kahnt a. a. O.). Außerhalb dieser Normen der normativen Pädagogik wird es also eine Reihe von erziehlichen Einwirkungen geben, bei deren Ausübung der Erzieher nicht durch sittliche Normen gebunden ist; ob sie groß oder klein ist, das hängt von dem Umfang der normativen Pädagogik ab. Die explikative Pädagogik wird durch Naturgesetze bestimmt und richtet sich auf das, was in der Erziehung verschieden ist; daher muß sie die Betrachtung der allgemein psychischen Gesetze ausschließen, weil diese bei allen normalen Menschen gleich sind. Neben den allgemein psychischen Gesetzen gibt es aber auch solche, die bei den Einzelnen verschieden sind; denn es gibt keine vollkommen gleiche Menschen. Auf die Verschiedenheiten unter den Menschen gründet sich nun die explikative Pädagogik; sie kann aber nicht auf die konkreten Fälle im einzelnen eingehen. Sie muß allerdings alle möglichen erziehlichen Einwirkungen untersuchen und sie unterscheiden von solchen, welche außerhalb der Erziehung liegen. Die ersteren allein hat sie dann einer näheren Betrachtung zu unterziehen. In erster Linie gehören hierher die verschiedenen Anlagen; sie stehen einerseits der Erziehung als Hindernisse gegenüber, anderseits aber bieten sie ihr auch verschiedene Vorteile. Die explikative Pädagogik muß untersuchen und feststellen, wie die von der Psychologie aufgesuchten und charakterisierten verschiedenen Typen behandelt werden müssen und ob sie bildungsfähig sind. „Es ist damit nicht die Entwicklung und Entfaltung der von Natur vorhandenen Anlagen gemeint, sondern die Abänderungsmöglichkeit dieser Anlagen selbst; faßt man diese Abänderungsmöglichkeiten zusammen, so ergeben sie offenbar die Grenze der Erziehung, die Grenze, bis zu welcher die natürliche Befähigung bildbar ist, d. h. verändert werden kann. . . Damit aber gelangt man zugleich zu Naturgesetzen der Erziehung; denn Naturgesetze sind solche, nach denen sich jede Erziehung in der Wirklichkeit richten muß, mag nun der Erzieher wollen oder nicht; sie bilden eine überall vorhandene Beschränkung, eine Determination der Erziehungsfreiheit, des erziehenden Willens" (Dr. Kahnt a. a. O.).

An diese erste Reihe von Naturgesetzen, welche durch die subjektive Natur bedingt ist, reiht sich die zweite, die ihre Bedingung in der objektiven Natur hat; hier kommt der Einfluß des Ortes, der sinnlichen Umgebung des Kindes in Betracht (geographisches Element der Erziehung). In dieser Hinsicht stützt sich die explikative Pädagogik auf die Anthropogeographie oder besser auf die Soziologie, die diesen Teil der Anthropogeographie zu bearbeiten hat; es handelt sich dabei um das Ganze des sinnlichen Gesichtskreises, in dem der Mensch lebt, um das Landschaftsbild als Ganzes. Dasselbe wirkt einerseits auf den Menschen durch die Sinne (Anschauen), anderseits durch die Arbeit, zu dem es ihn zwingt (Darstellung); aber es wirkt auch aufs Gemüt und erzeugt die Grundstimmung desselben (Naturgefühl). Die typischen Fälle, welche uns die Soziologie (Anthropogeographie) liefert, hat nun die explikative Pädagogik nach einem bestimmten Gesichtspunkte hin zu untersuchen und zwar in der Hinsicht, wie weit sie den Charakter des Menschen beeinflussen können und wie weit dieser Einfluß beseitigt, abgeändert oder künstlich ersetzt werden kann. Auch diese Gruppe der Naturgesetze drücken eine Beschränkung der Erziehung aus; sie zeigen, was kein Erzieher jemals erreichen kann. Als dritter Hauptfaktor der natürlichen Erziehung muß die Kultur betrachtet werden; die explikative Pädagogik hat in dieser Hinsicht festzustellen, „ob von der Kultur ein Einfluß auf den Zögling ausgeht, dem der Erzieher nicht beikommen kann“ (Dr. Kahnt). Auch hier stützt sich die explikative Pädagogik auf die Soziologie, welche Aufschluß über das Wesen der Kultur gibt; sie besteht in der Herrschaft des Geistigen über das Sinnliche und ist demnach identisch mit Sittlichkeit. Der Soziologie fällt auch die Aufgabe zu, den Einfluß der Kultur auf die Entwicklung des Einzelnen zu untersuchen; hierbei kommt ganz besonders die Kulturhöhe in Betracht, auf welcher sich der Einzelne befindet; jeder Mensch ist mehr oder weniger ein Kind seiner Zeit, seines Volkes und seiner besonderen Verhältnisse, denn sie alle wirken auf seine Entwicklung ein. Im Anschluß daran hat dann die explikative Pädagogik zu untersuchen, wie weit diese Einflüsse zwingende sind, wie weit sie durch die Erziehung beseitigt oder ihre Folgen aufgehoben werden können. Auch diese Gruppe der Naturgesetze (Erziehungsmaßregeln) zeigt die Beschränktheit der Erziehung. Die von der explikativen Pädagogik aufgestellten Gesetze (Naturgesetze) sind demnach nur negativ; „sie sagen uns, was bei der Erziehung niemals getan werden kann, sie umgrenzen die naturnotwendigen Verschiedenheiten der Erziehung“ (Dr. Kahnt a. a. O.).

Die normative Pädagogik hängt von dem Erziehungsziel ab; dieses ist in dem allgemeinsten Erziehungsprinzip, in der obersten Norm, die sie aufstellt, enthalten. Eine Einwirkung, wie die Erziehung, kann nur dann planmäßig sein, wenn sie fortwährend ein bestimmtes Ziel im Auge hat, sich immer ihres letzten Zweckes bewußt ist. Dieser obersten Norm müssen alle anderen Normen untergeordnet sein, müssen von ihr abgeleitet werden; infolgedessen bilden sie ein geordnetes und lückenloses System. Dieses System entsteht, wie angedeutet, auf deduktivem Wege; die Induktion, die in der Erfahrung des Einzelnen und der Gesamtheit gegeben ist (Geschichte der Pädagogik), liefert die oberste Norm, von der die Deduktion ausgeht. Hierbei ist aber zu erwägen, daß nur die von sittlichen Normen geleitete Einwirkung auf den Menschen als Erziehung bezeichnet wird; daher wird die Entwicklung der sittlichen Prinzipien bei dieser Induktion einen maßgebenden Einfluß ausüben. Die von der Induktion im weitesten Sinne des Wortes, also einschließlich der Geschichte, gelieferten

Ergebnisse müssen, bevor sie von der normativen Pädagogik zur Aufstellung der obersten Norm verwandt werden, zunächst von der Ethik geprüft und gesichtet werden; damit erhalten die subjektiven Erkenntnisse einen objektiven Charakter. Die explikative Pädagogik erhält ihre Normen direkt auf induktivem Weg; sie geht von den Erfahrungstatsachen aus und stellt daraus die natürlichen Faktoren der Erziehung und deren Einfluß auf den Charakter fest. Diese Erfahrungstatsachen liefern uns neben der Geschichte der Erziehung Biographien, wenn dieselben den Entwicklungsgang des betreffenden Menschen nach psychologischen und soziologischen Gesichtspunkten darstellen; besonders muß dies bei den in der Geschichte der Pädagogik zur Darstellung kommenden Biographien der Fall sein. Zu diesen Quellen der Erfahrung muß aber als Prüfung und Kontrolle der Versuch, das Experiment, hinzukommen; es müssen Erziehungen, die unter ganz bestimmten empirischen Voraussetzungen stattfinden, betrachtet werden. Dazu liefert das Leben dem berufsmäßigen Erzieher Stoff in Menge; gar oft kommt er in die Lage, die Schranken der Erziehung zu erkennen und dementsprechend andere Wege in der Erziehung einschlagen zu müssen. Die Einzelerfahrung muß aber auch hier ergänzt werden; es müssen dieselben veröffentlicht und so allgemein zugänglich gemacht werden, denn nur aus vielen Fällen gleicher Art lassen sich allgemeine Sätze ableiten. Diese allgemeinen Sätze, die Gesetze der explikativen Pädagogik, geben wieder ein Hilfsmittel zur Bestimmung der Gesetze der normativen Pädagogik; denn es ist für die von derselben aufgestellten Erziehungsmaßregeln unbedingt nötig, daß sie die Grenzen der Erziehung berücksichtigen, wenn sie befolgt, resp. praktisch ausgeführt werden sollen. Daraufhin hat die Pädagogik alle Normen, die ihr von ihren Hilfswissenschaften überliefert werden, zu prüfen; darin liegt auch der Anspruch auf eine eigene Gesetzmäßigkeit und den Charakter einer besonderen Wissenschaft. Da kein allgemeiner Mensch, sondern nur ein geschichtlich und gesellschaftlich bedingter existiert, so müssen diese Beschränkungen bei Aufstellung der pädagogischen Gesetze berücksichtigt werden; in der Nichtberücksichtigung derselben liegen die Mängel verschiedener pädagogischer Systeme, z. B. die des Systems der Pädagogik des Comenius, bei dem die nationalen und geschichtlich gewordenen Schranken außer acht gelassen sind. Locke und Rousseau betrachten das Individuum in seiner Vereinzelung, losgelöst von der Familie, überlassen Erziehung und Bildung dem Hofmeister; diese Richtung muß als eine individualistische bezeichnet werden, da sie den sittlichen Gestaltungen des gemeinschaftlichen Lebens keinen Einfluß gestattet.

Die Familie ist und bleibt die erste und wichtigste Erziehungsgemeinschaft; hier wird der Grund zur Erziehung gelegt, auf welchem alle folgende Erziehung sich aufbauen muß. Aus der Familie entwickelt sich der Staat; er ist eine Familie im großen. Als eine Vermittlung zwischen Familie und Staat ist die Schule zu betrachten; sie soll das Kind aus dem Familienleben ins Staatsleben, von dem das Gemeindeleben ein Teil ist, überführen. Wie die ganze Entwicklung der Natur, von welcher der Mensch ein Teil ist, in einen Natur- und Kultur-(Menschheits-)Prozeß zerfällt, so auch die Entwicklung des einzelnen Menschen; er muß eine natürliche (subjektive) und eine kulturelle (objektive) Entwicklung durchmachen, resp. eine subjektive und objektive Erziehung genießen. Die subjektive Erziehung ist hauptsächlich individualistisch; sie ist in erster Linie Aufgabe der Familie. Die objektive Erziehung ist hauptsächlich sozial; sie ist hauptsächlich Aufgabe der Schule. Das Kind

lernt diesen Entwicklungsprozeß im Unterricht selbst kennen; es wird in Naturkunde und Geschichte mit dem Natur- und Kulturprozeß bekannt gemacht. Der Unterricht ist die der Schule besonders zukommende, ihr eigentümliche Tätigkeit; äußere und innere Verhältnisse haben zur Gründung der Schule als einer die Familie ergänzenden Erziehungsanstalt gedrängt. Anfangs war sie eine Frucht der kirchlichen Interessen, dann trat sie in den Dienst des mit der Kirche sich verbindenden Staates; erst von der Zeit an, wo die Interessen von Kirche und Staat auseinandergingen, nahm der Staat die Schule ganz in seinen Dienst und wahrte die kirchlichen Interessen nur durch die Beibehaltung des konfessionellen Religionsunterrichtes, der in der Staatsschule als ein Fremdkörper erscheinen muß, da der Staat konfessionslos ist. Den Charakter der Kirchenschule trägt heute die Schule noch mehr oder weniger an sich und zwar nicht bloß durch den konfessionellen Religionsunterricht; auch die Vorherrschaft von Lesen und Schreiben in den ersten Schuljahren ist eine Erbschaft der Kirchenschule. Denn diese beiden Lehrfächer traten völlig in den Dienst des kirchlichen Religionsunterrichts; sie waren die Hilfsmittel zur Vermittlung des überlieferten und gedächtnismäßig aufzunehmenden Lehrstoffs. Nicht Menschenbildung war die Aufgabe der Kirchenschule, sondern Aneignung der kirchlichen Lehren; auch dem Staat war es nicht um Menschenbildung, sondern um Aneignung der fürs Leben im Staat nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten zu tun, und darum stellte er neben Lesen und Schreiben noch das Rechnen in den Mittelpunkt des Unterrichts. Unter diesen Anschauungen leidet die Schule noch heute, besonders die Volksschule; nicht Menschenbildung, sondern Zurichtung fürs kirchliche und staatliche (praktische) Leben stehen in ihr im Vordergrund. „Die Schule," sagt Dr. Hause (Die Prinzipien der natürlichen Erziehung), „ist noch nicht Vollstreckerin des Prinzipes der natürlichen Entwicklung; das Schulsystem ist noch eine Spielschachtel für Interessen." Das zeigt sich schon in der äußeren, noch mehr aber in der inneren Organisation; es fehlt die äußere und innere Einheit, das einheitliche Prinzip, das in der Erziehungsschule herrschen muß. „Der ganze Bau von Volksschule bis zur Universität ist ein Kompromiß von Interessen, anstatt Hort der Natur und ihrer Rechte" (Hause a. a. O.). In der Theorie hat die Pädagogik diese Auffassung der Schule schon längst überwunden; die Praxis aber hinkt gar zu langsam nach. Schon Comenius machte die Natur zur Grundlage der Didaktik und Methodik; Pestalozzi vertiefte diese Grundlage und erhob die Anschauung zum Grundprinzip alles Unterrichtes. Herbart hat vielfach durch seine Spekulation den von Pestalozzi gewiesenen Weg etwas verdunkelt; Fröbel aber hat ihn für die erste Erziehung geebnet und damit angedeutet, wie er weiter ausgebaut werden muß. Seit Fröbel ist auch die theoretische Pädagogik in den Grundlagen der Didaktik und Methodik nicht wesentlich weiter gekommen; die einzelnen Lehrfächer sind allerdings weiter ausgebaut worden. Erst wenn wir die Natur zum Ausgangspunkt des Bildungsprozesses machen und daran die Kultur anschließen, wenn dabei sich Anschauen mit möglichst vielen Sinnen und Darstellen mit möglichst vielen Sinneswerkzeugen verbinden, kann ein wesentlicher Fortschritt in den Grundlagen der Didaktik und Methodik stattfinden; die Erkenntnis des Naturprozesses muß das des Menschheitsprozesses vermitteln, und zum Wissen muß sich das Können gesellen. Dabei kommen die sogenannten fremden Bildungsfächer, die immerhin aber nur Mittel zum Zweck und nicht direkt Zweck an sich sind, nicht zu kurz; sondern

durch den Erwerb und die Anwendung der Kenntnisse und Fertigkeiten, die nur mit ihrer Hilfe möglich sind, werden sie notwendig gepflegt. „Die Sprache des Kindes wird von der ersten Unterrichtsstunde an natürlich gefördert; Uebung ist ihre Form, und die Bearbeitung ist die intensivste durch die intensivste Bearbeitung der realistischen Objekte. Es handelt sich von Anfang an nicht um Worte, sondern um Begriffe, um selbsterworbene, wirkliche; nichts wird und kann gelehrt werden, was nicht erkannt ist, und nichts kann erkannt werden ohne sprachliche Entwicklung“ (Hause a. a. O.). Als Darstellungsmittel tritt aber der Sprache von Anfang an Formen und Zeichnen zur Seite; in ganz naturgemäßer Weise verbindet sich mit ihnen dann das Mathematische, die Rechen- und Raumlehre. „Das Lesen hat Sinn, wenn das Kind versteht, was es liest; es findet Zeit und Platz, sobald das Kind begrifflich vorgebildet ist.“ Das Schreiben aber tritt auf, wenn „die Seele eine Summe von Begriffen und Vorstellungen gewonnen und Rücken und Finger so weit erstarkt sind, daß das Schreiben angebracht ist“ (Hause a. a. O.). Wenn in der Schule das beachtet wird, dann erst kann der Unterricht natur- und kulturgemäß werden; heute ist er es noch nicht. Von der Natur zur Kultur, vom Stoff zur Form: das muß im Unterricht Prinzip werden! Heute stellt man auch in den Schulen, wo nicht die Herbart—Zillersche Methode herrscht, die Kultur und die Form an den Anfang und in den Vordergrund; die biblische Geschichte, Sprachen, Lesen, Schreiben und Rechnen sind neben sogenanntem Anschauungsunterricht, der aber hauptsächlich Sprachunterricht ist, die wichtigsten Lehrfächer des Elementarunterrichts. Statt dessen sollte man von der heimatlichen Natur ausgehen, zur heimatlichen Kultur und ihrer Geschichte fortschreiten und dann erst in die Ferne gehen; man sollte naturgemäß von der Sache zum Zeichnen fortschreiten. Religions- und Sittenlehre würden sich ganz naturgemäß aus der Natur- und Kulturkunde entwickeln und so natur- und kulturgemäß sich gestalten; das wäre ein Unterricht, dem das kindliche Interesse und das kindliche Verständnis entgegenkommen würden! Das wäre auch ein Unterricht, der in der rechten Weise und Form die kindlichen Anlagen zur Entfaltung bringen würde; denn er würde durch die Sinne dem kindlichen Geist den Stoff, die anschaulichen Vorstellungen zuführen, mit denen dann die intellektuelle, moralische und ästhetische Bildung arbeiten kann. Auch die heute so stark betonte künstlerische (ästhetische) Bildung hat ihre Grundlage in einem auf Sinnesanschauung beruhenden Unterricht; „ohne Sinne und Natur keine Kunst, keine Aesthetik. Kunst ist nicht Wiedergabe der Natur, ebensowenig als Intellekt und Moral und Ethik Abklatsch derselben sind; Kunst ist Abstraktion des Urprinzips und Erhebung durch die im Menschen liegenden Gesetze zum Kunstschönen. Kunst ist Empfinden und Darstellen des Schönen, die Fähigkeit, das durch Empfindung Abstrahierte in etwas umzusetzen, das den Eindruck des Schönen im Sinne des Aesthetischen macht; und da Empfinden und Darstellen sowohl vom Intellekt abhängen, dem Vermögen des Erkennens und Auffassens, als von der Reinheit des Empfindens, sind Kunstwerk und Kunst um so höher, je tiefer die intellektuelle Auffassung und je reiner die Empfindung sind“ (Hause a. a. O.). Anschauen und Darstellen gehören in der künstlerischen Bildung notwendig zusammen; eins ohne das andere ist halbe und darum wertlose Arbeit. In der Bildung muß die Naturkunde der Kulturkunde, das Sprechen dem Lesen, das Formen dem Zeichnen, das Zeichnen dem Schreiben, die Sinnesbildung der Verstandesbildung vorausgehen; plan-

mäßig und stufenmäßig muß eins aus dem andern hervorwachsen und alles in organischem Zusammenhang bleiben.

„Wenn wir uns die verschiedenen Schularten in unserem deutschen Vaterlande ansehen, dann können wir, insofern die geschichtliche Betrachtung uns dabei etwas leiten darf, zwei Hauptgattungen als grundlegende aufstellen: die Gelehrtenschule und die Volksschule, oder, wird die erstere Lateinschule genannt, dann könnte die andere die Deutschschule heißen. Was sonst noch für verschiedene Spielarten von Schulen die Gegenwart aufweist, das ist, genau besehen, ein Gemisch dieser beiden Grundtypen. Wie unterscheiden sich nun diese beiden Schularten? Die Gelehrtenschule ist eine Wissens-, eine Erkenntnisschule, eine, die den Verstand bildet, die Volksschule aber ist die Schule der Menschenbildung, der Bewußtseinsbildung, jene kann die Erkenntnisschule, diese die Erziehungsschule heißen. Ihnen, m. H., brauche ich es nicht noch weiter auszuführen, es versteht sich für Sie von selbst, daß beide Gattungen nicht in einem inneren Gegensatz zueinander stehen. Wo wäre eine Erziehung, wenn die Erkenntnisbildung fehlte und das Wissen nicht betrieben würde?! Aber der Unterschied ist und bleibt doch bestehen, daß die Erkenntnisschule eben nur ein Stück des Erziehungsgeschäftes betreibt, die Erziehungsschule aber das Ganze umfaßt." Diese von Prof. Rehmke auf der deutschen Lehrerversammlung in Chemnitz (1902) aufgestellte Unterscheidung von Erkenntnis- und Erziehungsschulen hat in der deutschen Lehrerwelt vielen Widerspruch gefunden. „Es ist verkehrt," sagt Prof. Dr. Rein (Deutsche Schule), „die Volksschulen als ‚Erziehungsschulen', die höheren Schulen als ‚Wissensschulen' zu bezeichnen. Zwar kann man zugeben, daß letztere in der Tat vielfach nur ‚Erkenntnisschulen' sind; aber gerade darin liegt die schärfste Kritik, die man gegen sie erheben kann. Sie treiben Wissenskult auf Kosten der Charakterbildung. Wer letztere aber in der Erziehung des heranwachsenden Geschlechts für die Hauptsache hält, wird niemals auf den Gedanken kommen können, Volks- und höhere Schulen in solcher Weise voneinander zu trennen. Nein, darin gehören alle Schulen zusammen, die es mit der heranwachsenden Jugend zu tun haben: Sie unterscheiden sich nur hinsichtlich der Zeitdauer, die zur Verfügung steht, und hinsichtlich der Bildungselemente, die im Lehrplan stehen. Sie sind alle Erziehungsschulen. ‚Wissensschulen' treten erst mit der Vorbereitung auf den Beruf ein. Wir nennen sie lieber Fach- oder Berufsschulen, da neben dem Wissen hier doch wohl auch das Können eine große Rolle spielt." „Die Unterscheidung der höheren und Volksschulen in diesem Sinne ist" nach Muthesius (Päd. Blätter) vom Standpunkte der Volksschule aus, so vorteilhaft sie sich auch zunächst in dieser Gegenüberstellung ausnehmen mag, abzulehnen. Denn es wird durch sie zum Ausdruck gebracht, daß das Wissen, der Bildungsstoff in der Volksschule etwas Nebensächliches sei. Demgegenüber muß immer wieder mit allem Nachdruck betont werden, daß die Volksschule in den oberen Jahrgängen mit den vier unteren Klassen der höheren Schulen eine ganze Anzahl von Unterrichtsfächern gemein hat und in diesen Unterrichtsfächern ganz ähnliche Stoffe behandelt wie dort. Gerade von diesem Gesichtspunkte aus hätte die vorliegende Frage mit behandelt werden müssen. Den Unterricht in Deutsch, Geschichte, Geographie, Naturkunde in der Untertertia eines Gymnasiums oder Realgymnasiums kann nach allgemein verbreiteter Anschauung nur ein wissenschaftlich, d. h. akademisch gebildeter Lehrer erteilen. Für den Unterricht in den gleichen Fächern in der obersten Klasse der Volksschule hält man aber ein weit bescheideneres

Maß von Bildung für genügend.“ Es ist nach Seyfert (Deutsche Schulpraxis) „bedenklich, die Volksschule den höheren Schulen so gegenüber zu stellen, daß der Unterschied verschwinden muß. Unbedingt richtig ist es, daß die Volksschule Erziehungsschule sein muß; aber es wäre falsch, den höheren Schulen die Verpflichtung nicht auch aufzuerlegen, daß sie in dem ihnen gesteckten Rahmen für die Erziehung der Jünglinge besorgt sein müssen. Vielleicht könnte man die reinen Fachschulen davon ausnehmen, keinesfalls aber die Schulen, durch die die höher gebildeten Stände hindurchzugehen haben. Wäre es heute wirklich so, daß sie reine Erkenntnisschulen wären, dann müßte man ernstlich die Frage erwägen: Muß es denn so sein? Die pädagogische Idee ist einheitlich, und sie muß alle Schulsysteme durchdringen; auch die höheren Schulen müssen Erziehungsschulen werden, wie es die Volksschule ist und sein soll. Aber es ist mit Recht dringend davor gewarnt worden, die Erziehungsaufgabe der Volksschule zu hoch zu spannen. Auch ihre Hauptleistung ist der Unterricht, durch den sie zwar mittelbar, aber nicht unmittelbar erziehen kann, und die Maßnahmen der Schulzucht und des Schullehrers umfassen doch nur einen geringen Teil der Gesamterziehung. Soll aber der Unterricht der höheren Schulen nicht auch erziehlich wirken, ebenso wie das in ihnen herrschende Schulleben und die Schulzucht? Neben beiden Schulen stehen als Haupterziehungsfaktoren die Familie und das öffentliche Leben, und verhängnisvoll wäre es für unser Volk, gerade der Familie Rechte und Pflichten der Erziehung abzunehmen. Und wären heute die Verpflichtungen der Volksschule zur Erziehung umfänglicher als die der höheren Schulen, so soll sie sich zwar dieser entledigen, jedoch müssen von allen Seiten her die unser Familienleben bedrohenden Schäden und Gefahren beseitigt werden. Im Prinzip sollte also ein derartiger Gegensatz nicht formuliert werden. Der weitaus größte Teil der deutschen Lehrerschaft fordert als Grundlage aller weitergehenden Bildung die allgemeine Volksschule, die alle Kinder unseres Volkes bis etwa zum 12., mindestens bis zum 10. Lebensjahre besuchen müssen. An dieser Forderung darf aus pädagogischen und sozialen Gründen nichts nachgelassen werden; diese Forderung wäre aber ungerechtfertigt, wenn jener schroffe Gegensatz richtig wäre. Von dem angegebenen Zeitpunkte an trennen sich die Schüler nach Geschlecht und Begabung — heute allerdings fast nur nach den wirtschaftlichen Verhältnissen der Eltern: — die höheren Schulen vermitteln eine umfassende, wissenschaftliche, die Volksschule eine früher abschließende allgemeine Bildung. Wenn die allgemeine Volksschule, die Erziehungs- und Erkenntnisschule zugleich ist, die Grundlage für alle weiteren Schularten abgibt, dann liegt kein Grund mehr vor, sie gering zu schätzen; denn die untersten Stufen brauchen nicht die geringwertigsten zu sein. Die Gefahr der Geringschätzung liegt ganz gewiß viel ferner, wenn diejenigen Volkskreise, auf deren Schätzung es ankommt, durch die Volksschule hindurchgehen müssen, als wenn das nicht der Fall ist. Auch heute schon, wo die Volksschule doch nach beiden Seiten hin ihre Pflicht zu erfüllen versucht, beurteilt man sie meist nach dem Maße der Kenntnisse, das sie vermittelt, und bedenkt nicht, daß gewiß derjenige das rechte Maß leichter trifft, der das Ganze beherrscht, als derjenige, der in wissenschaftlichen Dingen aus der Hand in den Mund lebt. Wie aber auch die Aufgabe der Volksschule gefaßt werden mag, ihre Vertreter wünschen, daß sie um des Wohls des ganzen Volks willen im Zusammenhange mit den übrigen, auch mit den höheren Schulen bleibe.“

Prof. Rehmke sucht (Deutsche Schulpraxis) die Meinungsverschiedenheiten in dieser Hinsicht dadurch auszugleichen, indem er darauf hinweist, daß er „gerade geleugnet habe, daß zwischen Erziehungsschule und Erkenntnisschule ein Gegensatz bestehe: ‚Es versteht sich von selbst, daß diese beiden Schulen nicht in einem inneren Gegensatz zueinander stehen'", so habe er in seiner Rede gesagt. „Aber der Unterschied," so fährt er fort, „ist und bleibt, daß die Erkenntnisschule nur ein Stück des Erziehungsgeschäftes treibt, die Erziehungsschule aber das Ganze." „Daß," sagt er weiter, „selbst die reine Erkenntnisschule im Erziehungsgeschäft stehe, behaupte ich doch ausdrücklich, wenn ich sage, daß sie ein bestimmtes Stück des Erziehungsgeschäftes treibe; dieses Stück ist die intellektuelle Entwicklung des Schülers, die auf bestimmter Stufe zur akademischen Freiheit fähig macht. Ferner will ich die Volksschule, wenn ich sie als die Erziehungsschule festlege, nicht etwa an die Stelle der Familie setzen und nicht durch sie ‚der Familie Rechte und Pflichten der Erziehung abnehmen'. In meiner Rede habe ich ja ausdrücklich betont, daß sich die Erziehungsschule ‚neben die Familie gestellt sieht als die Erziehungsanstalt des Volkes', und dies sagt doch deutlich genug, daß ich die Familie ihres eigenen Erziehungsgeschäftes durchaus nicht durch die Erziehungsschule beraubt wissen will. Der Einwand gegen meine Behauptung, die Volksschule allein sei im vollen Sinne Erziehungsschule, scheint sich auf der Voraussetzung aufzubauen, als ob ich Erziehung in dem Sinne vieler Lehrbücher neben Unterricht treten, Erziehung und Unterricht zwei nebengeordnete Begriffe sein ließe und demnach entsprechenderweise Erziehungsschule und Erkenntnisschule im logisch trennenden Sinne nebeneinander hinstellte. Diese Voraussetzung ist eine falsche, wie ja meine Worte, daß die Erkenntnisschule nur ein Stück, wenn auch ein Hauptstück des Erziehungsgeschäftes, die Erziehungsschule dagegen das Ganze treibe, beweisen. So werde ich also auch niemals sagen, daß ‚die Volksschule Erziehungs- und Erkenntnisschule' sei, sondern ich sage vielmehr, daß die Volksschule, eben weil sie die Erziehungsschule ist, selbstverständlich Erkenntnisschule in einem ihrer Hauptstücke sein muß. Also zur Erziehung — so fasse ich in meiner Pädagogik den Sinn dieses Wortes — gehört hier notwendig die Wissens- oder Erkenntnisbildung als eines ihrer Hauptstücke. Daß aber auch ich die allgemeine Volksschule grundsätzlich für das Beste halte, will ich hier noch ausdrücklich hervorheben: in meinem Idealplan der Bildungsanstalten steht die Volksschule als die allgemeine Schule verzeichnet, die alle Schulkinder bis zum vollendeten 14. Lebensjahr umfassen soll."

Eine jede Schule ist, so erörtert Rehmke weiter in der „Frankfurter Schulzeitung", „dem Erziehungsgeschäfte überhaupt geweiht, sofern wir unter ‚Erziehung' ganz allgemein die bewußte und planmäßige Einwirkung auf das sich entwickelnde menschliche Wesen verstehen; die Schulen können sich demgemäß untereinander nur durch den ‚besonderen' Zweck unterscheiden, den sie als solche Erziehungsanstalten verfolgen". Von diesem Gesichtspunkte aus unterscheidet man nun, wie Rehmke darlegt, gewöhnlich die „Erkenntnisschule" oder, wie man gewöhnlich sagt, „Fach- oder Berufsschule" als eine besondere Erziehungsanstalt; wenn man diesen „Erkenntnisschulen" nun die „Erziehungsschulen" gegenüberstellt, so sieht man als Aufgabe der Erziehung die Charakterbildung an. Da nun „Erziehung zur Sittlichkeit ohne alle Erziehung zur Erkenntnis schlechthin unmöglich ist", so können nach Rehmke Erziehungs- und Erkenntnisschulen in keinem inneren Gegensatz zueinander stehen; die Erziehungs-

schule muß demnach auch Erkenntnisschule sein. Aber auch die Erkenntnisschule ist eine Erziehungsschule; denn auch sie wirkt durch den Unterricht planmäßig auf die Charakterbildung ein, weshalb die „Charakterbildung" nicht das Wesen der „Erziehungsschule" ausmachen kann, sondern als der eine allgemeine Zweck der Erziehung überhaupt zu betrachten ist. Man darf daher auch nicht, wie es geschieht, die eine Gruppe der Lehrfächer als „Gesinnungsunterricht" der andern, dem Wissens- oder Erkenntnisunterricht gegenüberstellen; denn auch der letztere soll gesinnungsbildend resp. erziehend wirken. Der Unterschied zwischen Erziehungs- und Erkenntnisschule muß daher nach Rehmke in dem Unterricht gesucht werden; von diesem Gesichtspunkte aus unterscheidet er dann die Volksschule als allgemeine, die höhere Schule, wozu er auch die Fachschulen rechnet, als besondere Erziehungsschule, und bezeichnet die letztere auch als Erkenntnisschule. Die Volksschule vermittelt als Erziehungsschule allgemeine Menschenbildung, wie sie jeder Volksgenosse oder jeder Staatsbürger bedarf; sie ist daher „allen Kindern des bestimmten Volkes geweiht" und „das menschliche Wesen des Einzelnen allseitig bildend". Wann immer planmäßiges Einwirken des Menschen auf ein sich entwickelndes menschliches Wesen stattfindet, da haben wir „Erziehung" im weiteren Sinne vor uns; „Erziehung" im engeren Sinne, sagen wir nun, findet sich aber nur da, wo im besonderen die allseitige Entwicklung des Kindes ins Auge gefaßt ist. Erziehungsschule im weiteren Sinne sind alle Schulen ohne Ausnahme, Erziehungsschule im engeren Sinne ist, wie ich meine, nur die Volksschule, die daher auch allein „allgemeine" Schule oder „allgemeine" Bildungsanstalt genannt zu werden beanspruchen kann. Erziehung in dem festgelegten engeren Sinne oder, was dasselbe bedeutet, Menschenbildung betreiben in ursprünglicher Weise von jeher die Eltern; die Familie ist daher der ursprüngliche Boden dieser Erziehung zu nennen. Mit dem geordneten Volks- und Staatswesen setzt sich diese Familien-Aufgabe fort in jener Volks- und Staatseinrichtung, die wir heute unsere Volksschule nennen; die Volksschullehrer sind also, wie die Eltern, im vollen Sinne „Menschenbildner": „Allen und allseitig" heißt ihr Wahlspruch. „Menschenbildung" ist die Sache der Volksschule; für das Leben ganz allgemein, wie mannigfaltig es im besonderen auch wiederum jeden Menschen faßt und trifft, will sie das Kind sich entwickeln lassen, für das Leben in seiner Allgemeinheit das Kind allseitig bilden. Mit dem Leben des bestimmten Volkes ändert sich demgemäß auch die Aufgabe der Volksschule in ihren einzelnen Bestimmungen und sie spiegelt in sich auf diese Weise das allgemeine Volksleben wieder, zu welchem sie das Kind wiederum auch erzieht. Daher ist es ganz natürlich, daß die Entwicklung der Volksschule in ihrer bestimmten Unterrichtsgestaltung stetig dem Entwicklungsgange ihres Volkes folgt, daß gerade eben diese allgemeine Schule, diese bestimmte auf allgemeine Menschenbildung zielende Bildungsanstalt von dem, was in einer bestimmten Zeit das Leben ihres Volkes an allgemeinen Gedanken und Bewegungen segensreicher Art dauernd entfaltet hat, notwendig und nachhaltig beeinflußt wird." Das Volksleben steckt dieser allgemeinen Bildung eine bestimmte Grenze durch den Zeitpunkt, an welchem der Einzelne als selbständiges Glied ins Leben eintritt; für ein jedes Volk und für eine jede Zeit ist dieser Zeitpunkt ein bestimmter. Durch die mannigfaltige Gliederung im Volksleben werden an den Einzelnen neben den allgemeinen noch besondere Aufgaben gestellt, für die einzelne Volksgenossen in besonderen Schulen vorgebildet werden müssen; hierzu bedarf

es besonderer Schulen, die von Rehmke als Erkenntnisschulen (Gelehrtenschulen, Wissensschulen) bezeichnet und der „allgemeinen" als „besondere" Schulen gegenübergestellt werden. Diese „besonderen" Schulen vermitteln nicht wie die Volksschule, die allgemeine Schule, in ihren oberen Klassen eine allgemeine, eine allseitige, sondern eine besondere, eine einseitige, auf einen besonderen Beruf vorbereitende Bildung. Schon der Hinweis auf die Verschiedenheit der drei „höheren" Schulen in ihren Unterrichtsfächern untereinander dürfte genügen, „um sie wenigstens nicht alle, sondern immerhin nur eine von ihnen zunächst noch als eine mögliche allgemeine Schule behaupten zu können. Welche von diesen dreien wir aber auch als eine solche möglichе auswählten, sie müßte schließlich doch auch darauf verzichten, allgemeine Schule zu sein, wenn anders, wie wir gezeigt haben, die Volksschule mit Fug und Recht als eine allgemeine Bildungsanstalt gilt und jene, wie wir sahen, mit dieser sogar in den altersgleichen Klassen im Lehrplan sich nicht einmal decken. Dazu kommt weiter, daß die in den unteren Klassen der höheren Schulen noch gewahrte Allseitigkeit, die ja einer allgemeinen Bildungsanstalt nimmer abgehen darf, in den ‚höheren' tatsächlich einer bestimmten Einseitigkeit Platz macht, was freilich kein Vorwurf ist, da ja vielmehr diese Einseitigkeit jede besondere Schule, sonst wäre sie eben nicht eine ‚besondere', sondern eine allgemeine Bildungsanstalt, ohne Frage zeigen muß. . . Da aber all und jede Schulung, die auf eine besondere Bildung abzielt, eben damit eine künftige besondere Stellung des jetzigen Schülers in der Arbeitswelt seines Volkes vorbilden, und das heißt eben mit anderen Worten, für einen Beruf erziehen will, so werden wir mit vollem Rechte auch die ‚höheren' Schulen Berufsschulen nennen können. Wenn dies doch nicht Brauch ist und wohl auch nicht sobald werden wird, so hat es seinen Grund darin, daß diejenigen unter den ‚besonderen' Schulen, die wir heute eigentliche Berufsschulen nennen, eine jede nur für einen bestimmten ‚Beruf' vorbilden wollen, während die anderen besonderen Schulen, die uns unter dem Namen der ‚höheren' Schulen und deren Nebenläufer bekannt sind, die Vorbildung für eine Mehrzahl von Berufen in zusammenfassender Weise liefern wollen. Der letztere Umstand ist nun auch wohl die Veranlassung gewesen, daß die ‚höheren' Schulen sogar den Titel ‚allgemeine Bildungsanstalten' erhalten haben, indem sie dem Betrachter als Schulen, welche einen umfassenderen, nämlich mehrere Lebensberufe unseres Volkslebens zusammentreffenden Bildungskreis im Auge haben, für allgemeinere Bildungsanstalten gegenüber den nur auf einen einzigen Beruf abzielenden gelten durften. Könnte man aber auch, einzig im Blick auf die Berufsschulen im engeren Sinne, vielleicht selbst den Titel ‚allgemeine' statt ‚allgemeinere Bildungsanstalt' für die höhere Schule irgendwie sich zurecht legen, so muß dieser Titel ihr doch endgültig entzogen werden, sobald wir bei der Betrachtung der Schulen unseres Volkes auch die Volksschule, wie es billig ist, heranziehen; jetzt ließe sich für die ‚höheren' Schulen und deren Nebenläufer allenfalls noch der Name ‚allgemeinere Schulen', wenn man Wert darauf legte, behalten, der Titel einer ‚allgemeinen' Schule jedoch bleibt schlechtweg und allein unserer Volksschule." Daraus aber ergibt sich, daß die „höheren" als besondere Schulen zu der Volksschule als einer allgemeinen Schule in einem bestimmten Verhältnis stehen müssen; die allgemeine Schule muß eben die Grundschule für die besonderen sein. Die heutige höhere Schule schließt allerdings diese allgemeine oder Grundschule in sich ein; sie will eine doppelte Aufgabe lösen; aber der Schwerpunkt liegt tatsächlich in dem

besonderen Zweck dieser Schule, wodurch der allgemeine zum Nachteil der Bildung verkürzt wird.

Die verschiedene Auffassung der Begriffe gibt in der Pädagogik, wie wir aus den vorangegangenen Darlegungen ersehen, gar häufig Anlaß zu für die Sache wertlosen Streitigkeiten; es sei nur an den Streit um die Individual- und Sozialpädagogik erinnert. Zu diesen Begriffen gehört auch der der „Konzentration"; um ihn ist schon so viel gestritten worden und wird noch heute gestritten. Wenn die Pädagogik als Wissenschaft einen nachhaltigen Einfluß auf die Praxis ausüben soll, so muß sie in erster Linie hier Wandel schaffen; sie muß klare und unzweideutige Begriffe aufstellen, um dann mit ihnen operieren zu können. Diese Begriffe müssen dann aber auch in Theorie und Praxis eindeutig angewandt werden; hierzu müssen das Seminar, die pädagogischen Lehrbücher und die pädagogischen Zeitschriften wesentlich beitragen. „Konzentration," sagt Stoy (Encyklopädie), „ist ein Begriff, dessen sich die pädagogische Oberflächlichkeit bemächtigt hat;" was ist auch nicht alles in diesem Namen gesündigt worden. Man denkt dabei zunächst an ein Nebeneinander gleichartiger Begriffe, die sich in der Erreichung des Unterrichtsziels gegenseitig unterstützen; diese Begriffe aber — und hier beginnt die Meinungsverschiedenheit — können durch die Anordnung des Lehrstoffs ohne weiteres gegeben sein (objektive Konzentration) oder durch die Lehrtätigkeit im Lernenden erzeugt werden (subjektive Konzentration). Einen anderen Sinn hat das Wort Konzentration, wenn man darunter das Konzentrieren auf einen Lehrstoff von geringem Umfang versteht; diese Konzentration verstößt aber so sehr gegen das Ziel der Bildung, daß sie nicht Gegenstand einer weiteren Betrachtung sein kann. Bei der objektiven Konzentration, die eigentlich nur eine Unterstützung und Förderung der subjektiven ist, sind verschiedene Richtungen möglich; man kann die Lehrfächer als gleichartig nebeneinander stellen, kann sie alle einem einzigen Fach als Zentralfach unterordnen und kann sie endlich in mehrere Gruppen mit je einem Zentralfach teilen. Diese letztere Richtung hat in der Gegenwart die meisten Anhänger; sie geht darauf hinaus, verwandte Lehrfächer zu einem einheitlichen Ganzen zusammenzuschließen, die sich dann als gleichartige Glieder dem höchsten Unterrichtszweck unterordnen. Seminarlehrer Roth ist nun der Ansicht (Die Konzentrationsidee), daß Ziller eine solche Konzentration vertreten habe; wir sind dagegen der Ansicht, daß durch seine Unterordnung aller Lehrfächer unter den Gesinnungsunterricht gerade dies nicht der Fall ist. „Für jede Unterrichtsstufe, für jede Schulklasse," so zitiert Roth selbst aus Zillers ‚Grundlegung', „muß ein Gedankenganzes, und zwar wegen des sittlich-religiösen Erziehungszweckes ein Gesinnungsstoff als konzentrierender Mittelpunkt hingestellt werden, um welchen sich alles Uebrige peripherisch herumlegt und von dem aus nach allen Seiten verbindende Fäden auslaufen, wodurch die verschiedenen Teile des kindlichen Gedankenkreises fortwährend geeint und zusammengehalten werden." „So hört," heißt es dann in der ‚Allgemeinen Pädagogik', „das bloße Neben- und Nacheinander der Unterrichtsfächer auf; um die Gesinnungsstoffe gruppiert, wirken sie für das persönliche Leben des Zöglings zusammen. Die Gesinnungsstoffe bilden den Mittelpunkt und Brennpunkt, auf den alle übrigen Fächer zurückbezogen werden, von dem aus diesen ihre Bedeutung, wie ihre Berechtigung für das Ganze der Charakterbildung bestimmt wird, ja von dem aus sie nicht bloß hie und da einmal, sondern fortwährend, sei es unmittelbar, sei es mittelbar, die Richtung

erhalten, in der sie sich dem Ganzen einzufügen und in der sie fortzuschreiten haben." Ist es diesen Forderungen Zillers gegenüber nicht völlig berechtigt, auf Herbarts Ausspruch hinzuweisen: „Es wird sich zeigen, daß die Bemühung, alles auf eine Spitze zu stellen, dem Erzieher ebenso schädlich werden muß, als auf der andern Seite das Zerreißen und Zerstückeln desjenigen, was wirklich zusammenhängt, ihm geworden ist." Und wenn Roth im Anschluß daran sagt: „Nie und nimmer darf sich ein Fach eine solche Herrscherstellung erobern, daß es die andern vergewaltigt; das ist unnatürlich und geschraubt" — so kann man das auch nicht anders als eine Abweisung der Zillerschen Konzentrationsidee ansehen — wenn es keine Phrase sein soll. Es wird bei dieser Konzentration um ein Fach vergessen, „daß alle Unterrichtsgebiete für die Bildung des Geistes nach der intellektuellen und sittlichen Seite gleich wichtig sind und daß der sittliche Charakter nicht in der Gesinnung allein zum Ausdruck kommt. Außerdem würde bei der Abhängigkeit aller Disziplinen von einem eine zentrale Stellung einnehmenden Unterrichtsfache die Einheit der begrifflich zusammengehörigen Stoffreihen zerrissen. Werden auch in Rücksicht auf den in der Gesinnung wurzelnden Charakter sittliche Anschauungen und Willenstriebe nicht aus den realen Anschauungen der Natur und der Bearbeitung und Verwertung ihrer Stoffe und Kräfte ohne weiteres gewonnen, so können sie doch dazu nach Maßgabe der sittlichen Einsicht so verwendet werden, daß sie sowohl dem eigenen Interesse als auch dem Interesse der Gesamtheit dienen. Und insofern bilden sowohl die Verarbeitung der realen Objekte als auch die technischen Fertigkeiten in ihrer Anwendung selbst eine sittliche Tat, sie tragen bei zur Betätigung des Charakters" (Picker, Ueber Konzentration; Deutsche Blätter). Dörpfeld hat auch nicht vermocht, sich Zillers Konzentrationsidee anzueignen; er neigt nicht bloß, wie Roth sagt, „mehr der gruppierenden Konzentration zu," sondern vertritt sie. Allerdings ist nun der Gesinnungsunterricht nicht ein Fach, sondern eine Gruppe von Fächern; denn auch der Geschichtsunterricht wird zu einem Gesinnungsunterricht gemacht. Das ist aber schon eine tyrannische Konzentration.

Wenn der Unterricht sein Ziel, die Bildung der sittlichen Persönlichkeit als Glied der Kulturgesellschaft, erreichen soll, so muß er die verschiedenen Lehrstoffe in Verbindung miteinander setzen, damit die gleichartigen Seelengebilde verschmelzen und die ungleichartigen sich zu einem einheitlichen Ganzen verbinden; die nähere Begründung dieser Forderung ist in den Hilfswissenschaften der Pädagogik, der Psychologie und Ethik zu holen, — nicht aber in einer metaphysischen Ansicht über das Wesen der Seele (Einfachheit). Es ist auch durchaus nicht zu bestreiten, daß die sittlichen Vorstellungen und Gedanken die wichtigsten und die religiösen die höchsten sind; eine andere Frage aber ist es, ob sie die ersten sind, welche in der Kindesseele entstehen, ob sie also die Basis für die Bildung abgeben können. Wenn auch zugegeben werden muß, daß die den sittlichen Vorstellungs- und Gedankenkreis fördernden Lehrfächer dem Ziel der Erziehung direkter zustreben als die realistischen, so muß doch anderseits nicht aus dem Auge verloren werden, daß das Ziel nur dann gut und sicher erreicht wird, wenn der richtige Weg eingeschlagen wird; und dieser Weg geht vom Konkreten, das sind die realen, zum Abstrakten, das sind die idealen Lehrfächer. Auch von diesem Gesichtspunkte aus läßt sich ein Lehrplan herstellen, der ein organisches Ganzes ist, dessen einzelne Teile zueinander passen und sich gegenseitig dienen. Gerade von diesem Gesichtspunkte aus hat auch eine der Entwicklung des kindlichen Geistes-

lebens angepaßte Verwendung der konzentrischen Kreise ihre volle Berechtigung; daß man in dieser Hinsicht das Berechtigte weit überschritten hat, soll nicht geleugnet werden, rechtfertigt aber nicht die völlige Verwerfung des Prinzips. Wir verwerfen mit Roth die Vergleichung der konzentrischen Kreise mit Jahresringen, die sich „um den ursprünglichen Kernstoff des ersten Schuljahres" lagern und ebenso die Forderung, daß auf jeder Stufe derselbe Stoff in erweiterter Form wiederkehren soll, wenn man unter den Stufen etwa Jahreskurse verstehen sollte. Die Anwendung von konzentrischen Kreisen in dem angegebenen Sinne kann auch nicht mit der fachwissenschaftlichen Anordnung zusammengeworfen und so in Verbindung mit derselben mit denselben Mitteln bekämpft werden; in gewissem Umfang läßt sich mit ihnen vielmehr sogar die Anordnung nach kulturhistorischen Stufen, soweit dieselben eine Berechtigung haben, verbinden. Nur von dem Gesichtspunkte aus, daß das Konkrete und Einfache das Produkt eines auf einer niederen Kulturstufe stehenden Volkes und zugleich das Leichtfaßliche ist, läßt sich die Berücksichtigung des kulturhistorischen Ganges bei der Stoffanordnung rechtfertigen; man darf aber dabei niemals aus dem Auge verlieren, daß der geistige Entwicklungsprozeß des heutigen Menschen durch den unmittelbaren Einfluß der gegenwärtigen Kulturwelt bedingt ist. Von einem Durchleben früherer Kulturstufen kann erst recht keine Rede sein; der Vorstellungskreis des Kindes wird durch die Eindrücke der gegenwärtigen Umgebung bestimmt und erst mit Hilfe dieser Vorstellungen kann es sich in die Vergangenheit versetzen. Ist es Ziel des realen Lehrstoffs in Verbindung mit den technischen Fertigkeiten, das Kind die Außenwelt als Gegenstand seines Handelns kennen zu lernen, in ihm ein Verständnis für die realen Bedingungen seines Handelns innerhalb der Kulturverhältnisse zu erschließen und es mit den Mitteln des Handelns bekannt zu machen, so ist es das Ziel der idealen Lehrfächer, in dem Kind die rechte Einsicht und den festen Willen zum sittlichen Handeln innerhalb der realen Welt zu begründen; beide Gruppen von Lehrfächern dienen damit der Bildung der sittlichen Persönlichkeit.

Stellen wir also auf der ersten Stufe (1. und 2. Schuljahr) den realistischen Lehrstoff der engeren Heimat in den Mittelpunkt und auf der zweiten (3. und 4. Schuljahr) den der weiteren Heimat (des engeren Vaterlandes), so wird auf der dritten und vierten Stufe (5. und 6., 7. und 8. Schuljahr) der sittliche Lehrstoff in den Mittelpunkt treten, ohne daß jedoch das im Mittelpunkte stehende Lehrfach eine tyrannische Herrschaft über die anderen Lehrfächer ausüben soll; es sollen nur von diesem Mittelpunkte Richtlinien ausgehen nach den anderen Lehrfächern, um sie alle organisch miteinander zu verbinden und dem Erziehungsziel dienstbar zu machen. Von diesem Gesichtspunkte betrachtet ergibt sich die Forderung: „Suche durch die methodische Arbeit in der begrifflichen Einheit und der kausalen Beziehung die Verknüpfung der realen Gebiete, in der aus dem ethischen Unterrichte erworbene sittliche Beurteilung die rechte Verwertung und in dem sichern Können (Handeln) die Anwendung der realen und sittlichen Erkenntnisse" (Picker a. a. O.). So entsteht allmählich im Kinde eine in sich geschlossene Einheit gesetzmäßig ineinander greifender Bewußtseinsakte, welche durch sittliche und sachliche Ueberlegung für unsere Handlungen bestimmend ist; so wird der Mensch befähigt, sich als sittliche Persönlichkeit an der Kulturarbeit seiner Zeit mit Erfolg zu beteiligen. Es ist nun bei dieser Stoffanordnung durchaus nicht gemeint, es soll nun z. B. auf der zweiten Stufe der Stoff der ersten, auf der dritten der

der zweiten, u. s. w. in allen Lehrfächern nur erweitert werden; nein, es tritt auch wesentlich neuer Lehrstoff auf, wie dies ja schon durch den Lehrstoff des Zentralfaches bedingt ist. Ebenso ist es durch denselben bedingt, daß nicht auf jeder Stufe das Ganze eines Lehrfachs zur Behandlung kommt; gewisse Stoffe werden auf den unteren Stufen abschließend behandelt, andere kommen auf den oberen neu hinzu. Noth (a. a. O.) sieht in den neuen preußischen „Lehrplänen für Präparandenanstalten und Seminare" eine „Anordnung nach kulturhistorischen Stufen" und eine Verwerfung der Anordnung nach konzentrischen Kreisen („vergl. bes. Religion und Geschichte"). Was finden wir nun in „Religion und Geschichte", auf welche Noth besonders hinweist, bezüglich der Anordnung? Religion: I. Präparandenanstalt: 3 Kl.: Altes Testament, biblische Geschichten, und Bibelkundliches im Anschluß daran; 2 Kl.: Neues Testament, biblische Geschichten, resp. Leben Jesu; 1 Kl.: Apostelgeschichte, Bilder aus der Kirchengeschichte. II. Seminar: 3 Kl.: Bibelkunde des Alten Testamentes: besonders poetische und prophetische Bücher; Bibelkunde des Neuen Testamentes; 2 Kl.: Bibelkunde des Neuen Testamentes: epistolische Schriften; Kirchengeschichte; 3 Kl.: Glaubens- und Sittenlehre im Anschluß an die drei Glaubensartikel unter Heranziehung der neutestamentlichen Schriften. Geschichte: I. Präparandenanstalt: 3 Kl.: Uebersichtliche Darstellung der deutschen Geschichte bis 1648; 2 Kl.: Fortsetzung bis zur Gegenwart mit besonderer Hervorhebung der brandenburgisch-preußischen Geschichte; 1 Kl.: Griechische und römische Geschichte. II. Seminar: 3 Kl.: Deutsche Geschichte bis zum Ausgange des Dreißigjährigen Krieges u. s. w.; 2 Kl.: Deutsche Geschichte u. s. w. bis 1815; 1 Kl.: Deutsche Geschichte bis zur Gegenwart. Sind hier nicht die konzentrischen Kreise deutlich zum Ausdruck gekommen? Sind sie hier nicht gerade so deutlich zum Ausdruck gekommen wie in dem „Wegweiser zur Fortbildung deutscher Lehrer" v. Scherer, den Noth auf Seite 96 zitiert und dem er den Vorwurf macht, er baue den Lehrplan nach konzentrischen Kreisen auf! Man kann doch wirklich nicht behaupten, daß hier Zillers Kulturstufen zur Durchführung gekommen seien; sondern was hier berücksichtigt ist, haben längst Pädagogen gefordert, welche nicht in Zillers Bahnen wandeln. (Siehe: Scherer, Wegweiser u. s. w.). Wenn man die konzentrischen Kreise nicht in der schablonenmäßigen Form auffaßt, wie sie vom einzelnen Pädagogen aufgefaßt worden sind und ebenso die kulturhistorischen Stufen nicht in der Form der strengen Zillerianer, so läßt sich wohl eine Verbindung zwischen beiden herstellen; eine solche ist in den genannten Lehrplänen angebahnt. Diese Verbindung aber gründet sich auf „feste ethische und psychologische Erwägungen und ermöglicht eine intensive Konzentration und damit eine tiefe, wirklich erziehliche Einwirkung"! Und ebenso ist die Konzentration um die zwei Hauptgruppen, die geschichtlichen und die naturwissenschaftlichen Lehrfächer nichts der Zillerschen Pädagogik Eigentümliches; ihnen schließen sich leicht die Fertigkeiten an, und die Vermittlung übernimmt die Geographie. Auf den unteren Stufen stehen die naturkundlichen, auf den oberen die geschichtlichen Lehrgegenstände, zu denen auch die religiös-sittlichen gehören, im Vordergrund.

Auch die „Formalstufentheorie" in der Zillerschen Fassung ist immer wieder Gegenstand des Streites; auch sie wird noch heftig bekämpft, weil sie zu viel gekünstelt und zu wenig natürlich ist. „Die Stufen des Unterrichts sind berechtigt durch die jederzeit zulässige Annahme, daß wohl nicht alles einzelne bei der Mangelhaftigkeit der menschlichen Arbeit

verstanden worden sei und also auch dem Ablauf der späteren geistigen Tätigkeit Hindernisse im Wege standen; daher ein Nachprüfen der verdächtigen Stellen, ein Erläutern und Darstellen mit den Mitteln der Unterrichtskunst in der Form des Gesprächs" (Schmidt, Meinungen und Wünsche zur Formalstufentheorie). Neben der Klarheit der Vorstellungen wird dadurch auch deren Verknüpfung veranlaßt; dadurch aber findet eine Vertiefung des Einzelnen und Ganzen statt. Als dritte Stufe schließt sich unmittelbar daran die Anwendung des so erworbenen Wissens, wodurch dasselbe zum Können wird. Diese findet sich, wie Schmidt (a. a. O.) darlegt, schon in Zillers 3. Formalstufe (Assoziations- oder Verknüpfungsstufe). Die 4. Zillersche Formalstufe, das System, steckt aber auch, wie Schmidt zeigt, in der dritten Stufe; eine besondere Systemstufe bringt die Zillersche Methode oft nur mit künstlichem Zerreißen des Stoffs zu stande. Daher kommt Schmidt (a. a. O.) wie vor ihm schon andere Pädagogen zu dem Schluß: „Die der Darbietung nachgeschickte Vertiefung ist in Wahrheit die Herbartsche Klarheit und Assoziation; die 3. Stufe ist in der Tat die Methode, also die letzte Stufe Herbarts, und hat zur faktischen Voraussetzung die ihr nachfolgende 4. Stufe; der Stoff der 5. Stufe ist nur willkürlich von dem der 3. Stufe losgelöst, indem man dieser die etwas näher liegenden Anwendungen aus der biblischen Geschichte und sonstigen Geschichte und jener, der 5., die Anwendung nach innen, oder die Anwendung auf die ferner liegenden konkreten Fälle zuweist." Es lassen sich diese Stufen aber niemals scharf voneinander sondern; je naturgemäßer aber der Unterricht verläuft, je mehr er dem sich ohne Zwang vollziehenden Prozeß des kindlichen Geisteslebens anschließt, desto fruchtbarer ist er für Geist, Gemüt und Willen.

4. Besondere Pädagogik.

„Durch die Erziehung wird die Kontinuität der Kulturarbeit in dem Wechsel der Generationen gesichert, und für den Erneuerungsprozeß des Sozialkörpers gesorgt; sie knüpft sich an die Zusammenhänge der sozialen Verbände: an Familie, Gemeinde, Staat und Kirche. Von hier aus erhält die Pädagogik als Lehre vom Bildungswesen eine Reihe wichtiger Aufgaben: Die Zeichnung der Grundlinien für die Organisation des Bildungserwerbs, des politisch-sozialen im Hinblick auf Gemeinde und Staat, des religiösen mit Beziehung auf die religiösen Gemeinschaften." Mit allen diesen Erörterungen hat es die Lehre vom Bildungswesen zu tun. Als erster Teil derselben erscheint die Organisation der Bildung; in ihr werden die verschiedenen Faktoren der Bildung und ihre Formen besprochen. An sie reiht sich die Lehre von der Schulverwaltung, als erster Teil derselben erscheint die Schulverfassungstheorie, welche die Rechte und Pflichten der an der Erziehung beteiligten Faktoren abzuwägen und zu bestimmen hat. Daraus ergeben sich wieder die Fragen der Schulaufsicht und Schulleitung, der Lehrerbildung u. s. w. Die Erörterung dieser Frage hängt innig zusammen mit den praktischen Gestaltungen, welche die Lebensverhältnisse, unter denen die Erziehung stattfinden kann, annehmen; diese aber wechseln „nach Maßgabe des Ortes, der Zeit und der Personen und stehen in Beziehung zu den sozialen Gemeinschaften der Familie, Gemeinde, Staat und Kirche" (Rein a. a. O.). (Daher findet die eingehende Erörterung dieser Fragen in der II. Abteilung des Pädagogischen Jahresberichtes: „Zur Entwicklungsgeschichte der Schule" statt.)

II. Literatur.

1. Geschichte der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

1. Das deutsche Jahrhundert in Einzeldarstellungen. Herausgegeben von G. Stockhausen. 2 Bde. 797 u. 749 S. Berlin 1901, F. Schneider & Co. 18 M.

Eine Reihe von Fachmännern hat sich vereinigt, um die Entwicklungen der Wissenschaften, der Philosophie und der Künste im 19. Jahrhundert darzustellen; sie bieten eine reiche Ernte, welche wir der Schaffenskraft des deutschen Volkes verdanken. „Auf allen Gebieten des Wissens und Könnens hat sich im 19. Jahrhundert eine gewaltige Vermehrung und Vertiefung vollzogen; es ist für den Einzelnen schier unmöglich, die Fülle der Gesichte auch nur annähernd zu überschauen.“ Man muß es daher mit Freuden begrüßen, wenn sich Fachmänner vereinigen und jeder aus seinem Fach das am wesentlichsten Erscheinende herausgreift und nur das besonders Bedeutsamste beleuchtet; dadurch erhält der Leser einen Ueberblick über das Hervorragendste und so über die gesamte Entwicklung des deutschen Geisteslebens im 19. Jahrhundert und kann sich mit Hilfe der in den Fußnoten genannten Werke in Einzelheiten beliebig vertiefen. Von diesen Gesichtspunkten aus sind in dem vorliegenden Werke dargestellt: 1. Geschichte der deutschen Dichtung von Dr. C. Busse; 2. Die deutsche Kunst von M. Osborn; 3. Geschichte der deutschen Philosophie von Dr. Duboc und P. Wiegler; 4. Wirtschaft und Recht von Dr. Berthold; 5. Geschichte Deutschlands von Dr. Schmitt; 6. Geschichte der Musik von Dr. Schmidt; 7. Geschichte der deutschen Kriegsmarine von E. Schäfer; 8. Geschichte der Kriegskunst von C. Bleibtreu; 9. Geschichte der Hygiene von Dr. Gottstein; 10. Geschichte der Physik von Dr. Wunschmann; 11. Geschichte der Chemie von Dr. Wilhelmj; 12. Geschichte der biologischen Wissenschaften von Dr. E. Krause (C. Sterne). Jedem Band ist ein Register beigegeben, wodurch das Nachschlagen erleichtert wird.

2. Dr. **K. Vorländer**, Geschichte der Philosophie. I. Bd. Philosophie des Altertums und des Mittelalters. 292 S. 2,50 M. II. Bd. Philosophie der Neuzeit. 539 S. 3,60 M. Leipzig 1902, Dürrsche Buchh.

Das Werk soll eine Lücke ausfüllen zwischen den größeren Werken von Ueberweg—Heinze u. a. und den kleineren von Schwegler u. a., ja es soll den letzteren ersetzen; denn letzterer, „der seinerzeit eine respektable Leistung darstellte und seine praktische Brauchbarkeit durch die zahlreichen, ihm zu teil gewordenen Auflagen bewiesen hat, ist heute, 45 Jahre nach dem Tode seines Verfassers, gänzlich veraltet, woran auch die verhältnismäßig geringfügigen Ergänzungen Sterns wenig geändert haben“. Auch in anderer Hinsicht entspricht Schwegler nicht mehr den heutigen Anforderungen; „das Werk,“ sagt Prof. Dr. Heinze (neunte Auflage von Friedr. Ueberwegs Grundriß der Geschichte der Philosophie 1903, I. T.), „enthält eine klare Darstellung der philosophischen Standpunkte, bedarf aber sehr der Ergänzung durch Angabe der einzelnen Hauptlehren in den verschiedenen philosophischen Doktrinen, wodurch erst ein anschauliches Bild gewonnen werden kann.“ Der Verfasser des vorliegenden Buches hat im ersten Band eine eingehende Darstellung der griechischen Philosophie, „die bereits sämtliche philosophische Grundbegriffe und Probleme, nur in vereinfachter Gestalt, behandelt“, und eine gedrängte Darstellung der Philosophie des Mittelalters zur Darstellung gebracht; der zweite Band behandelt die Philosophie der Neuzeit, wobei auch die

der Gegenwart in ihren verschiedenen Strömungen geschildert wird. Gerade das letztere ist zu begrüßen, denn meistens findet man in ähnlichen Werken nichts davon oder nur kurze Andeutungen; von Windelbands Geschichte der neueren Philosophie steht der dritte Band, der diese Zeit behandeln soll, immer noch aus. Die Darstellung ist klar und leicht verständlich; nur einige Namen in griechischen Formen müssen in Klammer gesetzt und durch deutsche ersetzt werden. Die betreffende Literatur zum weiteren Studium ist bei den einzelnen Teilen angegeben; ein doppeltes Register erleichtert den Gebrauch als Nachschlagebuch.

3. Dr. **Mannheimer**, Prof., Geschichte der Philosophie in übersichtlicher Darstellung. I. Teil. 2., erheblich verm. Aufl. 111 S. Frankfurt a. M. 1902, Neuer Frankfurter Verl. 1,50 M.

Das Schriftchen ist zur Einführung in die philosophischen Studien überhaupt sehr geeignet; in recht klarer und leicht faßlicher Form führt der Verfasser dem Leser das Wesen und die Aufgaben der Philosophie vor und zeigt ihm dann, wie dieselben bei den Völkern der alten Welt, Inder und Griechen, gelöst worden sind.

4. **Friedr. Ueberwegs** Grundriß der Geschichte der Philosophie. I. Teil. Das Altertum. 9. mit einem Philosophen- u. Literatoren-Register vers. Aufl. Herausg. v. Prof. Dr. M. Heinze. 434 S. Berlin 1903, E. S. Mittler & Sohn. 7,50 M.

Das vorliegende Werk ist nicht für das Anfangsstudium der Geschichte der Philosophie berechnet, sondern soll dem, der sich eingehender mit der letzteren beschäftigen will, dienen; für diesen Zweck gibt der Verfasser in jedem Abschnitt zunächst die Hauptgedanken, schließt daran ein ausführliches Verzeichnis der betreffenden Literatur und geht dann auf die Einzelheiten näher ein. Daher dient das Werk ganz besonders als Nachschlagebuch. Störend wirken der häufige Gebrauch der griechischen Formen; sie sollten immer in Klammern neben die Uebersetzung gesetzt werden, wenn man sie nun einmal nicht entbehren will.

5. Dr. **Seidenberger**, Prof., Grundlinien idealer Weltanschauung, aus Otto Willmanns „Geschichte des Idealismus" und seiner „Didaktik" zusammengestellt. 300 S. Braunschweig 1902, Fr. Vieweg & Sohn. 3 M.

Willmann, Professor in Prag, ist der Leibphilosoph der neueren katholischen Kirchenpädagogik; seine Hauptwerke sind die „Geschichte des Idealismus"" (3 Bände, 32 Mark) und die „Didaktik als Bildungslehre" (2 Bände, 14 Mark). In beiden Werken, besonders aber im letzteren, tritt das Bestreben deutlich hervor, Philosophie und Pädagogik in die enge Verbindung zur Theologie zu bringen, wie sie zur Zeit der Scholastik bestand. Umfang und Preis sind der Verbreitung beider Werke von Willmann hinderlich; im engen Anschluß an sie hat daher, um den wesentlichen Inhalt leichter zugänglich zu machen, Prof. Seidenberger das vorliegende Werk im Geiste des Verfassers bearbeitet. Selbstverständlich können wir uns mit der hier vertretenen Auffassung von Philosophie und Pädagogik nicht befreunden; aber seinen Zweck erfüllt das Buch vollständig.

6. **G. Louis**, Giordano Bruno, seine Weltanschauung und Lebensauffassung. 143 S. Berlin 1900, E. Felber. 2 M.

Der Verfasser will die leitenden Ideengänge der Philosophie Brunos darlegen und den Zusammenhang mit der Persönlichkeit des Autors

aufzeigen; nach einer über die philosophischen Strömungen zu Brunos Zeit orientierenden Einleitung gibt der Verfasser eine Darstellung von dessen Weltanschauung und einen Bericht über dessen Lebensschicksale.

7. Dr. H. **Molenaar**, Die Philosophie August Comtes von L. Lévy-Bruhl. 287 S. Leipzig 1902, Dürrsche Buchh. 6 M.

Eine eingehende Darlegung der Philosophie Comtes, des Begründers des Positivismus, wird uns hier in deutscher Uebersetzung, mit Anmerkungen und einem Index versehen, geboten; sie hat den Zweck, die eigentliche Philosophie Comtes zu studieren, wobei die Umwandlung derselben in Religion beiseite gelassen wird. Besonders durch seine „Soziologie", den wichtigsten Teil von Comtes Philosophie, hat er auf die weitere Entwicklung der Philosophie in England und Deutschland eingewirkt; die Schöpfung der sozialen Wissenschaft ist der entscheidende Moment in Comtes Philosophie, alles geht von ihr aus und auf sie zurück. Ein Werk, wie das vorliegende wird deshalb Beachtung finden.

8. Dr. L. **Goldschmidt**, Marginalien und Register zu Kants Kritik der Erkenntnisvermögen, von Gg. S. A. Mellin (Züllichau, 1794 u. 1795) II. Teil. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, Kritik der praktischen Vernunft, Kritik der Urteilskraft. Neu herausg. mit einer Begleitschrift: Der Zusammenhang der Kantischen Kritiken. X. 69. 237 S. Gotha 1902, E. F. Thienemann. 6 M.

Der I. Teil dieses Werkes ist im Bd. 54 des „Pädagogischen Jahresberichtes (2, 3) besprochen; ihm schließt sich der vorliegende, nach gleichen Grundsätzen bearbeitete Band an. Wer sich eingehend mit Kant beschäftigen will, dem werden die beiden Teile des vorliegenden Buches gute Hilfsmittel dabei sein, wenn auch der Verfasser, nach unserer Ansicht, in der Wertschätzung Kants zu weit geht.

9. Kants philosophische Religionslehre, eine Frucht der gesamten Vernunftskritik, von Dr. H. Romundt. 96 S. Ebend. 1902. 2 M.

Das vorliegende Buch beschäftigt sich mit der „Frucht der gesamten Vernunftkritik", wobei im einzelnen der Beweis geführt wird, daß Kants Religionslehre nicht als eine bloße Fortsetzung, sondern als eine „Frucht aus der Anwendung der Vernunftkritik" zu bezeichnen ist.

10. Schillers philosophische Schriften und Gedichte (Auswahl). Zur Einführung in seine Weltanschauung. Herausg. von F. Kühnemann. 327 S. Leipzig 1902, Dürrsche Buchh. 2 M.

Die neue Lehrordnung für die Lehrerbildung in Preußen schreibt die Beschäftigung mit Schillers prosaischen Schriften vor; unter diesen haben für das Lehrerseminar die „Briefe über die ästhetische Erziehung", also eine philosophische Schrift, die meiste Bedeutung. Diese Briefe aber sind nur im Zusammenhang mit Schillers Welt- und Lebensanschauung zu verstehen; für dieses Verständnis aber bietet die vorliegende Schrift ein vorzügliches Hilfsmittel. In der Einleitung bespricht der Verfasser zunächst den pädagogischen Wert der Schillerschen Philosophie, zeigt dann, wie er zu den philosophischen Studien überhaupt und zu dem Studium der Kantschen Philosophie insbesondere gekommen ist, wie er die letztere erfaßt und weitergebildet hat; dabei geht er auf Kants Philosophie und ihr Verhältnis zu Schillers Philosophie näher ein. Sodann gibt der Verfasser die wichtigsten philosophischen Schriften und Gedichte Schillers. Mit einem Namen- und Sachregister schließt das Buch, welches philosophisch gebildete Leser voraussetzt.

11. **Walther Neubert-Drobisch**, Moritz Wilhelm Drobisch, ein Gelehrtenleben. 131 S. Leipzig 1902, Dieterichsche Verl. 2,80 M.

Drobisch ist wohl der bedeutendste Schüler Herbarts; seine „Empirische Psychologie", seine „Logik" und „Religionsphilosophie" waren seinerzeit geschätzte Werke. Ein solcher Mann verdient schon eine Biographie; aber leider bleibt die vorliegende gar zu sehr bei Aeußerlichkeiten stehen und dringt nicht auf das Charakteristische ein, gibt uns keine Darlegung der Welt- und Lebensanschauung des Mannes.

12. Dr. **W. Kinkel**, Joh. Fr. Herbart, sein Leben und seine Philosophie. 204 S. Gießen 1903, J. Rickersche Verl. 3 M.

Eine eingehende, gründliche, objektive und kritische Darstellung und Betrachtung der Philosophie Herbarts ist ein Bedürfnis und eine verdienstvolle Tat; denn Herbart übt heute noch auf dem Gebiete der philosophischen Pädagogik einen nicht zu unterschätzenden, die Fortentwicklung der Pädagogik nicht gerade fördernden Einfluß aus. Eine solche Darstellung und kritische Betrachtung bietet das vorliegende Buch, soweit es die Metaphysik, Psychologie, Aesthetik, Ethik und Religionsphilosophie anlangt; hier hätten wir nur, mit Rücksicht auf die Bedeutung für die Pädagogik, eine ausführlichere Kritik der Psychologie und Ethik gewünscht, obwohl ja Ziehen u. a. hier schon das Nötige besorgt haben. Die Pädagogik ist leider zu kurz weggekommen; sie mußte sich mit 18 Seiten begnügen, und das genügt nicht.

13. Dr. **R. Eisler**, Nietzsches Erkenntnistheorie und Metaphysik. 117 S. Leipzig 1902, H. Haacke. 5,20 M.

Die vorliegende Schrift bietet eine ausführliche, zusammenfassende und kritische Darstellung der theoretischen Philosophie Nietzsches, indem in ihr eine einheitliche Verbindung der in Nietzsches Schriften enthaltenen erkenntnistheoretischen und metaphysischen Grundgedanken hergestellt worden ist; wer sich mit Nietzsches Philosophie, die in gebildeten Kreisen sehr verbreitet ist, gründlich bekannt machen und sie zugleich kritisch erfassen will, dem wird das vorliegende Buch die besten Dienste leisten.

14. Dr. **O. Gramzow**, Friedrich Nietzsches Herrenmoral. Eine sachliche Würdigung. 40 S. Leipzig 1902, J. Klinckhardt. 60 Pf.

Der Verfasser gibt eine Darstellung und sachliche Würdigung von Nietzsches Ethik, seiner Philosophie der Herrenmoral; seine Schrift ist ein wertvoller Beitrag zur Nietzscheliteratur.

15. **Eugen Schmitt**, Friedrich Nietzsche an der Grenzscheide zweier Weltalter. Versuch einer Beleuchtung durch eine neue Weltanschauung. 151 S. Leipzig 1902, Eugen Diederichs. 2 M.

In dieser Schrift soll Fr. Nietzsche als der große Vorbereiter einer ganz neuen Phase der menschlichen Kultur dargestellt werden; sie soll zugleich auch in diese neue Welt des Gedankens, der Nietzsche Bahn bricht, einführen oder solche Einführung wenigstens vorbereiten. Um diese zu ermöglichen, mußte der Verfasser in kurzen Zügen einen Ueberblick über den Gang der Kulturentwicklung geben und dabei die kulturellen und philosophischen Probleme von der antiken und christlichen Welt bis zur Gegenwart im Zusammenhang mit Nietzsches Individualität und jenem Ziele, dem Nietzsche zustrebte, zur Darstellung bringen. Die Ausführung dieser Aufgabe, die sich Eugen Schmitt gestellt hat, ist schwer; seine Darstellung ist dazu noch vielfach skizzenhaft; dies und sein Stil erschweren

sehr das Studium seiner Schrift. Ueber die Auffassung der Nietzscheschen Philosophie seitens des Verfassers dieser Schrift und die Berechtigung der von ihm geteilten Welt- und Lebensanschauung zu streiten ist hier nicht der Ort; wir können mit ihm weder Tolstoi noch Nietzsche als einen „der Großen und Heiligen und Propheten der lebendigen Gottheit" anerkennen.

16. Dr. H. **Weimer**, Geschichte der Pädagogik. 168 S. Leipzig 1902, G. J. Göschensche Verl. Geb. 80 Pf.

Das Büchlein gehört der bekannten „Sammlung Göschen" an und gibt eine zusammenfassende und übersichtliche Darstellung der wichtigsten Tatsachen aus der Geschichte der Pädagogik; zur Wiederholung des Wissensstoffs dürfte es geeignet sein.

17. **Müller-Tissot**, Prof., Erziehungsgeschichte in schlichten Bildern für Zöglinge des Schullehrerseminars. 172 S. Stuttgart 1902, J. B. Metzlersche Buchh. 2,25 M.

Als Leitfaden in Schullehrerseminarien und zur Wiederholung für die zweite Prüfung ist das vorliegende Buch gut zu gebrauchen; es gibt, die beschränkte Fassungskraft und Arbeitszeit der Seminarzöglinge im Auge behaltend, eine zusammenfassende und übersichtliche Darstellung des Wichtigsten und Wesentlichsten der Geschichte der Pädagogik und des Schulwesens, um dadurch dem Lehrer die zum Verständnis der Gegenwart nötigen Unterlagen zu bieten. Die Behauptung Seite 114 über die Lehrform ist nicht zutreffend.

18. H. **Baumgartner**, Seminardir., Geschichte der Pädagogik in besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens. Für Lehrerseminarien u. zur Fortbildung der Lehrer. 283 S. Freiburg i. Br. 1902, Herdersche Verl. 2,40 M.

Der Verfasser gibt eine übersichtliche Darstellung der Geschichte der Pädagogik, die als Lehrbuch in Lehrerseminarien und zur Vorbereitung für die zweite Prüfung gebraucht werden kann, obwohl wir manchen Namen und die darangeknüpften Erörterungen gern vermißt hätten; wenn auch anerkannt werden muß, daß er die Ergebnisse der neuzeitlichen geschichtlichen Forschungen möglichst objektiv benutzt hat, so kann doch auch nicht verschwiegen werden, daß sein kirchlich-katholischer Standpunkt bei Beurteilung von Personen und Verhältnissen (z. B. Diesterweg, Dittes, — Schulwesen vor der Reformation u. s. w.) deutlich hervortritt.

19. Dr. **Wimmers**, Salzmanns Konrad Kiefer oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder. 164 S. Paderborn 1902, F. Schöningh. 1 M.

Die vorliegende Schrift bildet den XXVII. Band der „Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften aus alter und neuer Zeit", mit Biographien, Erläuterungen und erklärenden Anmerkungen herausgegeben von Dr. Gansen, Dr. Keller und Dr. Schulz; da bereits dem VI. Band dieser Sammlung (Salzmanns Krebsbüchlein) eine ausführliche Lebensbeschreibung Salzmanns beigegeben worden ist, so beschränkt sich der Herausgeber der vorliegenden Schrift auf eine kurze orientierende Einleitung, den Abdruck des Originals, aus dem einige unwesentliche Kapitel ausgeschieden worden sind, und der Zugabe von Anmerkungen, die sich auf Wort- und Sacherklärungen, Vergleiche und Hinweise, auf Fragen und Aufgaben aus dem Gebiete der Pädagogik beziehen.

20. A. Schiel, Sem.-Lehrer, J. v. Felbiger u. Ferd. Kindermann, ihr Leben und ihre Schriften. I. u. II. à 64 S. à 80 Pf. Halle a. d. S. 1902, H. Schroedel.

Die beiden Bände bringen zunächst eine übersichtliche Darstellung von Felbigers Bildungsgang und sein Wirken unter Berücksichtigung der Zeitverhältnisse und eine Würdigung desselben; sodann folgt eine Darstellung vom Leben und Wirken Kindermanns und eine Würdigung von Felbiger und Kindermann in sehr engem Anschluß an das Werk von Panholzer. Im II. Band bespricht der Verfasser Felbigers Hauptwerk und teilt den wesentlichen Inhalt desselben mit; zum Schluß sind noch Fragen und Aufgaben zur Vorbereitung für Prüfungen gegeben, wozu das Buch überhaupt in erster Linie bestimmt ist.

21. Pestalozzis sämtliche Werke. Herausg. von Dr. L. W. Seyffarth. Bd. 11. 640 S. 6 M., Bd. 12. 591 S. 5,70 M. Liegnitz 1902, C. Seyffarth.

Die neue Ausgabe von Pestalozzis sämtlichen Werken ist jetzt vollendet; es ist die erste vollständige Sammlung, da die beiden frühern Ausgaben, die Cottasche (1819--26) und die Brandenburgische, die derselbe Herausgeber 1869—73 veranstaltete, noch bedeutende Lücken aufwiesen. So enthält die Liegnitzer Ausgabe 126 Stücke mehr als die Cottasche, und 85 mehr als die Brandenburger, die der Herausgeber in nahezu 40jähriger mühsamer Forschung aufgefunden hat, darunter wertvolle größere Stücke, wie „die Kinderlehre der Wohnstube", viele politische Schriften, namentlich „Ja oder Nein?" oder über die Ursachen der französischen Revolution, „über die Freiheit des Handels", über „christlichen Religionsunterricht", auch mehrere methodische Schriften, worunter die Umarbeitung der berühmten Schrift „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" eine hervorragende Stelle einnimmt, mehrere treffliche Reden, Morgen- und Abendandachten, inhaltvolle Briefe u. s. w., so daß wohl kaum noch eine größere Schrift Pestalozzis existieren dürfte. Die Schriften sind alle nach der ersten Ausgabe gedruckt, wie dies bei einem solchen Genius, dessen Ideen unmittelbar aus tiefstem Gemüte erzeugt wurden und die er selbst als Intuitionen bezeichnet, allein das richtige ist; später kommen Reflexionen dazu und bringen Aenderungen hervor, die dann dieser Ausgabe als Anmerkungen zugesetzt sind. Soweit es anging, sind die Schriften der Zeit nach geordnet, ein Inhaltsverzeichnis, das zugleich auf die Fundstellen der einzelnen Stücke in der C. A. und in der B. A. hinweist, gibt hierüber noch näheren Aufschluß. Von besonderem Werte sind ein Sach- und ein Personenregister, die das Auffinden besonderer Punkte leicht machen und die zugleich das Gleichartige aus den verschiedenen Schriften zusammenstellen. Der greise Herausgeber hat hier eine Arbeit vollendet, welche einzig dasteht in der Geschichte der Pädagogik; er hat Pestalozzi, aber auch sich selbst ein bleibendes Denkmal gesetzt. Er hat nicht bloß gesammelt, gesichtet, geprüft und geordnet; er hat auch eine Menge Einleitungen, Erläuterungen und Anmerkungen geschrieben, die erst das Studium der Werke Pestalozzis fruchtbar machen.

22. Joh. H. Pestalozzis „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt". Für den Gebrauch der Seminarzöglinge und Lehrer eingerichtet von Dr. A. Beck, Reg.- u. Schulrat. 2. Aufl. 247 S. Paderborn 1902, F. Schöningh. 1,80 M.

Der vorliegenden Schrift liegt die erste, Originalausgabe, zu Grunde; der Herausgeber hat ihr eine Einleitung beigegeben und Anmerkungen gemacht, welche „Winke und Wegweiser für umfassendere Studien auf der Grundlage der Pestalozzischen Schrift geben" sollen. Der Herausgeber,

katholischer Seminardirektor, kann natürlich Pestalozzis Christentum nicht gutheißen; aber Pestalozzis „Edelsinn und die ganze Selbstlosigkeit seines Wesens“, um mit dem Herausgeber zu reden, sind uns bessere Zeugnisse für sein Christentum als das Bekenntnis eines „gläubigen“ Christen es sein könnte.

23. Dr. J. Strickler, Amtlicher Bericht über die Pestalozzische Anstalt und die neue Lehrart derselben, von Joh. Ith (1802), mit erläuternden Zugaben. Zürich, Schultheß & Co. 80 Pf.

Der vorliegende Bericht enthält die erste kritisch-philosophische Würdigung der Ideen Pestalozzis und hat zum Verständnis und zur Ausbreitung derselben wesentlich beigetragen; da die Schrift infolgedessen zur Beurteilung von Pestalozzis Pädagogik von großer Bedeutung ist und die Originalausgabe selten ist, so ist der Neudruck gerechtfertigt.

24. Wienstein, Rektor, Fr. W. Dörpfeld, sein Leben und seine Schriften. 80 S. Halle 1902, H. Schroedel. Geb. 1 M.

Der Verfasser gibt einen Ueberblick über Dörpfelds Leben, Wirken und Schriften und legt den Inhalt der letzteren dar; sodann gibt er eine Beurteilung und Würdigung Dörpfelds mit Hervorhebung seiner Beziehungen zu Herbart und Ziller. Zur Vorbereitung auf Prüfungen sind Aufgaben und Fragen beigegeben; einen anderen Zweck kann aber auch die Schrift nicht beanspruchen, denn die Darstellung des Stoffes ist zu sehr im Leitfadenstil gehalten.

25. Dr. H. Keferstein, J. G. Herders pädagogische Schriften und Aeußerungen. Mit Einl. u. Anmerk. herausg. 171 S. Langensalza 1902, H. Beyer & Söhne. 2 M.

Nach einer kurzen biographischen Einleitung und Charakteristik Herders insbesondere nach pädagogischer Seite bietet der Herausgeber Herders pädagogische Schriften und Aeußerungen; in der Einleitung ist ein guter Ueberblick über Herders pädagogische Bedeutung gegeben, zu dem die Auswahl aus den Schriften und Aeußerungen die entsprechenden Belege abgeben. Es wäre wünschenswert gewesen, daß in der Einleitung auch eine Darstellung von Herders wissenschaftlich-philosophischen Anschauungen, wie sie in seinen Schriften, namentlich in den „Ideen zur Geschichte der Menschheit“ niedergelegt sind, gegeben worden wäre; dadurch erst würde man ein getreues Bild von Herders pädagogischer Bedeutung im weiteren Sinne des Wortes erhalten haben. Ueber Herders Beziehungen zu Rousseau hat nunmehr Dr. Hänssel (Päd. Stud. XXIII. 2/3) eingehende Untersuchungen angestellt und dasselbe auf Grund derselben genau festgestellt. Herder verdient in der Geschichte der Pädagogik eine größere Würdigung, als ihm bisher zu teil geworden ist; wenn Keferstein in dieser Hinsicht auch noch nicht „Erschöpfendes“ geleistet hat, so hat er doch den Weg zu dieser Würdigung gebahnt.

26. Dr. K. Wotke, Prof., V. E. Milde als Pädagoge und sein Verhältnis zu den geistigen Strömungen seiner Zeit. Eine kultur- und quellengeschichtliche Einleitung in seine „Erziehungskunde“. 264 S. Wien 1902, W. Braumüller. 8,40 M.

Milde gehört zu den hervorragendsten Pädagogen im Anfange des 19. Jahrhunderts; seine Pädagogik steht auf den Grundlagen der zeitigen Psychologie und faßt das Beste in sich, was die Pädagogen vor und während seiner Zeit erarbeitet, er selbst erfahren und erdacht hat. Die vorliegende, auf Quellenstudien beruhende Schrift beschäftigt sich ein-

gehend mit der Entstehung und den Quellen der „Allgem. Erziehungskunde“ Mildes und deren Inhalt; sie zeigt, wie die psychologisch-ethisch-pädagogischen Anschauungen Mildes unter dem Einfluß des Zeitgeistes sich entwickelt haben. In einzelnen Teilen hätte der Verfasser sich allerdings viel kürzer fassen können; dadurch wäre das Buch weniger umfangreich und teuer geworden.

27. Dr. **Wychgram**, Prof., Sammlung pädagogischer Schriftsteller, zum Gebrauch in Lehrer- und Lehrerinnenseminarien. 1. Pestalozzi, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, herausg. von Prof. Dr. R. Lehmann. 122 S. Geb. 90 Pf. — 2. Herbart, Auswahl aus seinen pädagogischen Werken, von Dr. P. Richter. 130 S. Geb. 1 M. — 3. G. Salzmann, Ameisenbüchlein, von Dr. Fr. Jonas. 121 S. Geb. 1 M. — 4. Comenius. Eine Auswahl aus seinen pädagogischen Schriften, von Prof. Dr. Luthner. 153 S. Geb. 1,20 M. Bielefeld 1903, Velhagen & Klasing.

Die Sammlung ist für Lehrer- resp. Lehrerinnenbildungsanstalten bestimmt; die Schriften sind in ihr teilweise vollständig, teilweise im Auszug gegeben und mit biographischen Einleitungen und, wo es zum Verständnisse nötig war, mit Anmerkungen versehen worden.

28. Die pädagogischen Klassiker, herausg. von E. Friedrich, Schulrat, u. H. Gehrig, Kreisschulinsp. Bd. VIII. Fr. Fröbel, sein Leben und seine Schriften, von C. Müller, Rektor. 96 S. Halle 1902, H. Schroedel. Geb. 1,25 M.

Der Verfasser gibt zunächst eine übersichtliche Darstellung von Fröbels Lebens- und Bildungsgang im Anschluß an das Werk von „Hanschmann“, legt sodann den Hauptinhalt seiner Schriften dar, bespricht sodann Zweck, Bedeutung und Ausbreitung der Kindergärten und schließt mit einer kritischen Betrachtung; das Büchlein ist besonders zur Vorbereitung für Prüfungen geeignet, wozu auch die am Schluß gegebenen Fragen dienen, sonst wird es keinen weiteren Zweck beanspruchen dürfen.

29. Dr. **Largiadèr**, Der erziehende Unterricht. 71 S. Zürich 1902, Schultheß & Co. 1 M.

Das Schriftchen enthält eine eingehende und leicht verständliche Kritik der von der Herbart—Zillerschen Pädagogik vertretenen Lehre vom erziehenden Unterricht; dieselbe trägt zur richtigen Auffassung derselben wesentlich bei und kann daher dem jungen Lehrer gute Dienste leisten.

30. **E. Reicke**, Lehrer und Unterrichtswesen in der deutschen Vergangenheit. 130 Abbild. u. Beilagen nach Originalen aus dem 15. bis 18. Jahrh. 136 S. Leipzig 1901, E. Diederichs. 4 M.

Die Lehrer und das Schulwesen in Deutschland bis zum Ende des 18. Jahrhunderts werden quellenmäßig und eingehend in leicht faßlicher Form und veranschaulicht durch gute Abbildungen zur Darstellung gebracht; die Schrift kann als eine wertvolle Bereicherung der Geschichte des deutschen Schulwesens angesehen werden.

31. Dr. **W. Diehl**, Die Schulgründungen und Schulmeister der Obergrafschaft Catzenelnbogen in den Zeiten von der Reformation bis zum Jahre 1635. 143 S. Darmstadt 1902, J. Waitz.

Der Verfasser hat für seine Arbeit die ungedruckten Quellen aus dem Gr. Haus- und Staatsarchiv in Darmstadt, der Registratur des Gr. Oberkonsistoriums und des Ministeriums des Innern, dem Archiv der Universität Gießen und der Registraturen der Obergrafschafts-Pfarreien

und die gedruckte Geschichte der betreffenden Pfarreien benutzt; er hat mit seinen auf diesen Quellen beruhenden Darlegungen wertvolle Aufklärungen über einen wichtigen Abschnitt der Geschichte des deutschen Schulwesens gegeben, so daß seine Schrift als ein wertvoller Beitrag zur Geschichte des deutschen Schulwesens bezeichnet werden muß. Die Ergebnisse dieser Quellenarbeit sind so wertvoll, daß sehr zu wünschen ist, daß über andere Gebiete Deutschlands ähnliche Quellenforschungen angestellt und veröffentlicht werden möchten.

32. Dr. **E. Clausnitzer**, Seminarl., Die Volksschulpädagogik Friedrichs d. Gr. und der preußischen Unterrichtsverwaltung seiner Zeit. 168 S. Halle 1902, H. Schroedel. Geb. 1,60 M.

Nach einer orientierenden Einführung gibt der Verfasser die aus den Werken Friedrichs des Großen entnommenen, auf Aktenstudien beruhenden oder endlich aus Abhandlungen zeitgenössischer Pädagogen entnommenen Quellenstücke, aus denen sich die Anschauungen des großen Königs über Erziehung und Volksbildung und die seiner Zeit, sowie die Tätigkeit der Unterrichtsverwaltung ergeben.

33. **H. Rosin**, Lehrer, Diesterwegs parlamentarische Tätigkeit und sein Einfluß auf die Schulgesetzgebung. 31 S. Berlin 1902, Gerdes & Hödel. 60 Pf.

Das Schriftchen gibt einen Ueberblick über Diesterwegs parlamentarische Tätigkeit und seine „Reden gegen die Regulative" im Wortlaut; sie ist ein wertvoller Beitrag zur Schulgeschichte.

34. **Fr. v. Leonhardi**, weil. Prof., K. Chr. Fr. Krauses Leben und Lehre; aus dem handschriftlichen Nachlasse des Verfassers, herausg. von Dr. P. Hohlfeld u. Dr. A. Wünsche. 131 S. Leipzig 1902, Dieterichsche Verl. 3 M.

Die Mitteilungen aus dem Leben Krauses beziehen sich hauptsächlich auf sein Verhältnis zum Freimaurerbund; der II. Teil enthält eine Darstellung von Krauses Lehre und die Verteidigung derselben gegen seine Gegner.

35. Dr. **H. Keferstein**, Schleiermachers pädagogische Schriften und Aeußerungen. 340 S. Leipzig 1902, Haacke. 3 M.

Die vorliegende Schrift ist die zweite Ausgabe von „Schleiermacher als Pädagoge"; sie enthält einen Abriß von Schleiermachers Leben, eine Charakteristik von Schleiermacher, eine Betrachtung über dessen pädagogische Bedeutung, die pädagogischen Aussprüche Schleiermachers in seinem Briefwechsel, in den Reden über Religion, den Predigten und seinen Werken, besonders aus den Vorlesungen über Pädagogik. Schleiermachers Pädagogik verdient heute noch der vollen Beachtung.

36. Fr. Schleiermachers Monologen. Kritische Ausg. Mit Einleitung, Bibliographie u. Index von Fr. M. Schiele. 130 S. Leipzig 1902, Dürrsche Buchh. 1,40 M.

Der Herausgeber hat die erste Ausgabe von 1800 buchstabengetreu als Text geboten, aber sämtliche Aenderungen der Ausgaben von 1810 und 1822 angemerkt; die Einleitung belehrt über die Entstehung der Monologen und ihre Eigentümlichkeiten, besonders über Schleiermachers Ansichten vom Wert des Lebens, von der Humanität und der Individualität; der Index gibt eine Uebersicht über Schleiermachers eigentümliche Sprache.

37. **Dr. K. A. Schmid**, Geschichte der Erziehung von Anfang an bis auf unsere Zeit, fortgeführt von Dr. G. Schmid. V. Bd. 3. Abt. 592 S. Stuttgart 1902, J. G. Cotta Nachf. 20 M.

Das vorliegende Buch, dessen Schlußband hier vorliegt, enthält eine auf den besten Quellen beruhende Darstellung der Geschichte der Erziehung; der hier vorliegende Band beschäftigt sich mit der Geschichte der Volksschule in Deutschland und im Ausland (Schulrat Sander), des technischen Schulwesens (Prof. Dr. Holzmüller), des Taubstummenbildungswesens, der Kleinkinderschule und des Kindergartens, sowie der Blindenbildung (Stadtpfarrer Kopp). Am meisten interessiert uns natürlich die Geschichte des Volksschulwesens; die Arbeit war nicht leicht, da es an Vorarbeiten besonders für das 19. Jahrhundert vielfach fehlte. Dennoch hätten dem Verfasser noch außer den von ihm angegebenen andere Quellen zu Gebote gestanden, wodurch seine Darstellungen inhaltsreicher geworden wären; es sei hier z. B. nur der seit 1846 erscheinende „Pädagogische Jahresbericht" genannt. Es liegt ferner zu nahe, bei der Darstellung der Geschichte des Volksschulwesens im 19. Jahrhundert die subjektive Auffassung hervortreten zu lassen; in dieser Hinsicht können wir uns nicht immer mit dem Verfasser, besonders bei der Beurteilung der Ereignisse von 1840—1866, einverstanden erklären. Doch im ganzen reiht sich auch dieser Band seinen Vorgängern ebenbürtig an.

38. **Der Kampf um die Volksschule.** Ein Rück- und Ausblick von einem württ. Schulmanne. 274 S. Stuttgart 1902, Rob. Lutz. 2,50 M.

Der Verfasser will in seiner Schrift die Teilnehmer an dem in Württemberg ausgebrochenen Schulkampfe über die geschichtliche Entwicklung dieses Kampfes orientieren und zugleich über die Fragen, um die es sich hauptsächlich handelt; im ersten Teil wird die geschichtliche Entwicklung des Kampfes um die Volksschule im 19. Jahrhundert dargestellt, im zweiten Teil werden die Reformvorschläge eingehend erörtert. Obwohl man der Schrift anmerkt, daß sie aus Zeitschriftenartikeln hervorgegangen ist, gibt sie doch einen guten Ueberblick über den bezeichneten Gegenstand.

39. **Müller**, Rektor, Geschichte des preußischen Volksschulwesens. 294 S. Osterwieck 1902, A. W. Zickfeldt. 2,50 M.

Die Schrift stellt das Werden des preußischen Volksschulwesens in großen Zügen von objektivem Standpunkte aus dar und zeigt zugleich, welchen Einfluß das Kulturleben der Zeit auf dasselbe ausgeübt hat; die Betrachtung geht bis zur neuesten Zeit. Die Bearbeitung der preußischen Schulgeschichte des 19. Jahrhunderts ist eine schwere Arbeit; das Quellenmaterial ist noch vielfach in den oft schwer zugänglichen pädagogischen Zeitschriften verborgen und weder gesammelt noch gesichtet. Von 1846 an ist es allerdings in einem Werk übersichtlich zusammengefaßt, im „Pädagogischen Jahresbericht"; aber merkwürdigerweise kennen viele Geschichtsschreiber der Pädagogik denselben nicht, auch der Verfasser der vorliegenden Schrift gehört zu ihnen. Dennoch müssen wir seine Schrift, die frei und objektiv die Tatsachen darstellt und kritisch würdigt, als einen wertvollen Beitrag zur deutschen Schulgeschichte begrüßen.

40. **O. W. Beyer**, Deutsche Schulwelt des neunzehnten Jahrhunderts in Wort und Bild. 392 S. m. 467 Bildn. Wien 1903, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 7,20 M.

Der Herausgeber hat in dem vorliegenden Buche kurze Biographien einer Anzahl von Männern veröffentlicht, welche sich Verdienste auf

dem Gebiete der theoretischen und praktischen Pädagogik erworben haben, oder welche im Schulwesen oder im Lehrervereinswesen eine hervorragende Stelle einnehmen; den Biographien sind gute Bildnisse beigegeben. Wenn auch die Auswahl der betreffenden Persönlichkeiten bei aller Objektivität dennoch ihre Mängel hat, so wird doch das Buch jedem, der mit der Pädagogik in Theorie und Praxis Fühlung hat, willkommen sein.

41. **A. Langer**, Hauptl., Erinnerungen aus dem Leben eines Dorfschullehrers. 2. Aufl. 350 S. Gr. Lichterfelde-Berlin 1902, E. Runge. 3,50 M.

Selbstbiographien von Pädagogen sind, auch wenn sie manches Nebensächliche enthalten, wertvolle Beiträge zur Geschichte der Pädagogik; einen solchen bietet für die Mitte des 19. Jahrhunderts das vorliegende Buch, welches den Lebens- und Berufsgang, die Lebens- und Berufserfahrungen eines Landlehrers enthält. Der Verfasser gehört zu den Schulmeistern der alten Zeit, die sich manche Freunde der Vergangenheit zurückwünschen; wären alle Lehrer so gewesen, dann wären wohl die sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse der Volksschullehrer noch weit weniger der Zeitforderung entsprechend, wie sie es in der Tat sind.

42. Dr. **R. Galle**, Pädagogisches aus alten deutschen Rechtsdenkmälern. Ein Beitrag zur Geschichte des Erziehungsrechts. 37 S. Gotha 1902, E. F. Thienemann. 60 Pf.

Die Schrift ist ein auf Quellenstudien beruhender Beitrag zur Erziehungsgeschichte, besonders aber zur Geschichte der Sozialpädagogik.

43. Dr. **H. Keferstein**, Wanderungen durch die Geschichte der Pädagogik und der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Nebst einem „Erinnerungen aus dem Leben des Verfassers" enthaltenden Anhang. 478 S. Leipzig 1902, H. Haacke. 3 M.

Die vorliegende zweite Ausgabe ist durch „Randbemerkungen zu pädagogischen Zeitfragen" erweitert; auch ist dem Buch ein völlig spezialisiertes Inhaltsverzeichnis beigegeben.

2. Die Hilfswissenschaften der Pädagogik.

1. O. **Külpe**, Die Philosophie der Gegenwart in Deutschland. 115 S. Leipzig 1902, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Der Verfasser gibt nach den in einem Ferienkurs gehaltenen Vorträgen eine Charakteristik der Hauptrichtungen der deutschen Philosophie unserer Zeit, schildert eingehender die Lehren der bedeutendsten Philosophen und gibt auch eine Kritik derselben. Das anschaulich geschriebene Werkchen ist sehr geeignet zur Einführung in die Philosophie der Gegenwart.

2. **A. Riehl**, Zur Einführung in die Philosophie der Gegenwart. 258 S. Ebend. 1902. 3 M., geb. 3,60 M.

In acht Vorträgen führt der Verfasser den Leser an der Hand der Geschichte in die Probleme der heutigen Philosophie ein; er zeigt, wie sich dieselben im Laufe der Geschichte herausgebildet haben und welche Versuche zur Lösung derselben gemacht worden sind. Daß er dabei nur die großen und entscheidenden Wendepunkte und die großen Gestalten der Vergangenheit, Systeme und Persönlichkeiten, ins Auge fassen konnte, ist klar; allein dadurch erhält sein in klarer Sprache geschriebenes Buch besonderen Wert.

3. Prof. Dr. **A. Drews** hat Ed. v. Hartmanns philosophisches System im Grundriß dargestellt und mit einer biographischen Einleitung versehen. 851 S. Heidelberg 1902, C. Winters Univers.-Buchh. 16 M., geb. 18 M.

Die Philosophie Ed. v. Hartmanns hat neben der von Lotze und Wundt am meisten das Interesse der gebildeten Kreise in Anspruch genommen; sie hat ohne Zweifel, wenn man ihr auch als Ganzes und in einzelnen Teilen, wo sie den sicheren Boden der wissenschaftlichen Erfahrung verläßt und sich ganz ins Reich der Spekulation begibt, nicht zustimmen kann, einzelne Ausführungen, welche als wertvolle Beiträge zu einer real-idealen Welt- und Lebensanschauung angesehen werden müssen. Aber allmählich ist die Anzahl der Bände, in denen diese Philosophie in ihren einzelnen Teilen zum Ausbau gekommen ist, so groß geworden, daß es dem Fachmann sogar schwer fallen wird, sie alle eingehend zu studieren; deshalb ist eine zusammenfassende Darstellung, wie sie das vorliegende Buch aus sachkundiger Feder bietet, geradezu ein Bedürfnis. Dem Nichtfachmann aber ist dieses Buch um so willkommener, als es nach einer orientierenden biographischen Einleitung die Lehren des Philosophen systematisch geordnet und in wissenschaftlich-populärer Form bietet; man erhält dadurch einen Ueberblick und Einblick in Hartmanns philosophisches System und kann sich, wenn man dazu das Bedürfnis hat, über einzelne Teile aus seinen eigenen Schriften noch genauer belehren.

4. Dr. **E. Dühring**, Sache, Leben und Feinde. 2. erg. u. verm. Aufl. 539 S. Leipzig 1903, C. G. Naumann. 8 M., geb. 9,75 M.

Dühring nimmt in der heutigen Philosophie eine eigenartige Stellung ein, wenn man ihn auch gewöhnlich zu den Positivisten rechnet; er hat sich sein eigenes System aufgebaut. Wie er zu demselben gelangt ist, wie er, der als junger Mann erblindete, den Kampf ums leibliche und geistige Dasein führen mußte, das legt er in dem vorliegenden Buche dar. Der Verfasser zeigt sich uns als reichbegabter und scharfsinniger Denker, der aber durch seine Lebensentwicklung nicht frei geblieben ist von Einseitigkeiten und Eigenheiten, die ihn zu persönlichen Ausfällen gegen Helmholtz und andere Gelehrte getrieben haben; wie weit dieselben berechtigt sind, können wir nicht beurteilen. Sein Buch läßt den Leser aber außerdem tiefe Blicke in die Entwicklungsgeschichte des geistigen Lebens im 19. Jahrhundert mit ihren Licht- und Schattenseiten tun und ist auch dadurch sehr lehrreich.

5. Dr. **R. Eisler**, W. Wundts Philosophie und Psychologie. In ihren Grundzügen dargestellt. 210 S. Leipzig 1902, J. A. Barth. 3,20 M., geb. 4 M.

Die Schrift verdankt dem 70. Geburtstagsfest des berühmten Philosophen und Psychologen ihre Entstehung; sie hat den Zweck, die Lehren desselben in ihren Grundzügen in einfacher und anschaulicher, leicht faßbarer Form in möglichst engem Anschluß an den Wortlaut darzustellen und so zu dem Studium der Werke des Meisters hinzuführen und vorzubereiten. Die Schrift wird aber auch allen willkommen sein, die nicht in der Lage sind, alle Schriften von Wundt zu studieren und doch einen Ueberblick resp. Kenntnis von seinem gesamten Schaffen resp. seiner ganzen Philosophie und Psychologie haben wollen. Die Beziehungen Wundts zu anderen Philosophen sind überall hervorgehoben; kritische Bemerkungen sind sehr sparsam eingeflochten.

6. **G. Cornelius**, Einleitung in die Philosophie. 357 S. Leipzig 1902, B. G. Teubner. 4,80 M.

In neuerer Zeit sind Einleitungen in die Philosophie von Jerusalem, Külpe und Wundt erschienen; ihnen reiht sich die vorliegende als vierte im Bunde an. Jedes dieser Werke schlägt bei der Darstellung seines Gegenstandes einen andern Weg ein, behandelt denselben von einem andern Gesichtspunkte aus; keines von ihnen schließt also das andere aus. Cornelius will den Leser seines Buches mit den philosophischen Problemen und den wichtigsten Versuchen, die zur Lösung derselben unternommen worden sind, bekannt machen; er tut dies in der Weise, daß er ihm einen Einblick in die Entstehung aller philosophischen Systeme „durch den Nachweis des Ursprungs der philosophischen Fragestellungen in der Entwicklung des menschlichen Denkens und durch die allgemeine Untersuchung der Bedingungen, von welchen die Beantwortung dieser Fragen abhängt", zu verschaffen sucht. In den „einleitenden Betrachtungen" legt der Verfasser die Entstehung philosophischer Fragen und die ihrer Lösung entgegenstehenden Hindernisse dar; er zeigt dann im ersten Teil, wie diese Hindernisse in der metaphysischen Phase der Philosophie durch die als selbstverständlich vorausgesetzten naturalistischen Begriffe, die sich im vorwissenschaftlichen Denken bilden, bedingt sind und zur Entstehung der verschiedenen dogmatischen Systeme führen; im zweiten Teil führt er dann aus, wie „die Frage nach dem Ursprung und der Bedeutung jener scheinbar selbstverständlichen Grundbegriffe unseres Weltbildes gestellt und in der psychologisch-erkenntnistheoretischen Phase der Philosophie beantwortet wird, und wie sich aus eben dieser Antwort zugleich die Lösung der Probleme ergibt". Die historischen Formen der philosophischen Bestrebungen sind vom Verfasser nur als Beispiele herangezogen worden; Zusammenhang und Vollständigkeit kann also in dieser Hinsicht nicht erwartet werden. Jedenfalls werden Anfänger und Fortgeschrittene in der Philosophie das Buch mit Interesse und Nutzen studieren.

7. Dr. med. **Schmidt**, Unser Körper. Handbuch der Anatomie, Physiologie und Hygiene der Leibesübungen. 2. Aufl. 643 S. m. 557 Abbild. Leipzig 1902, R. Voigtländers Verl. 12 M.

Das vorliegende Werk enthält eine Darstellung der Anatomie und Physiologie des Menschen unter beständiger Berücksichtigung der Beziehungen derselben zu der Erziehung des Körpers zur Gesundheit, Schönheit, Gewandtheit, Kraft und Ausdauer; es ist also in erster Linie für Lehrer bestimmt und wird denselben als ein Handbuch dienen können, durch welches sie eingehend sich mit der Anatomie und Physiologie des Menschen als Grundwissenschaft der Pädagogik bekannt machen können. Hierzu eignet es sich auch durch seine anschauliche und klare Darstellungsform, die durch zahlreiche und gute Abbildungen wesentlich unterstützt wird. Ein besonderer Teil des Buches beschäftigt sich mit der Bewegungslehre der Leibesübungen; hier bietet es dem Turnlehrer besonders eingehende Belehrungen.

8. Dr. **Sachs**, Bau und Tätigkeit des menschlichen Körpers. 160 S. m. 37 Abbild. Leipzig 1901, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

In leicht faßlicher Form gibt der Verfasser einen Ueberblick über die Anatomie und Physiologie des Menschen, die Einrichtung und Tätigkeit der einzelnen Organe des menschlichen Körpers; er zeigt besonders, wie die letzteren durch ihr Zusammenwirken denselben zu einem

einheitlichen Ganzen gestalten. Eine wertvolle Ergänzung zu dieser Schrift bildet die in demselben Verlag erschienene Schrift von Dr. **Kreibig**, Die fünf Sinne des Menschen (130 S., 30 Abb.; geb. 1,25 Mk.), die in derselben Weise bearbeitet ist.

9. Dr. **M. Alsberg**, Die Abstammung des Menschen und die Bedingungen seiner Entwicklung. 248 S. m. 24 Abbild. Kassel 1902, Th. G. Fisher & Co. 3,20 M.

Der Inhalt des vorliegenden Buches gehört zu den interessantesten und zugleich am meisten umstrittensten; der Verfasser hat die in einer großen Anzahl von wissenschaftlichen Zeitschriften und Monographien niedergelegten Ergebnisse der neuesten Forschungen zu einem übersichtlichen Gesamtbild kritisch verarbeitet, das auch den Nichtfachmann in seiner anschaulichen, volkstümlichen Darstellung mit dem heutigen Stand über das Wissen auf diesem Gebiete bekannt macht. Für den Pädagogen sind ganz besonders die drei letzten Kapitel: Geistige Entwicklung und geistige Rückschläge, die Geschlechtsunterschiede und Vererbung, Inzucht und Vermischung von Interesse.

10. Dr. **W. Hellbach**, Die Grenzwissenschaften der Psychologie. 515 S. m. 20 Abbild. Leipzig 1902, Dürrsche Buchh. 7,60 M.

Der Pädagoge, welcher sich mit der modernen Psychologie eingehend bekannt machen will, muß sich mit den biologischen und soziologischen Grundwissenschaften derselben, besonders mit Anatomie, Physiologie, Nervenpathologie, der Psychopathologie und Entwicklungspsychologie, soweit sie zu der Psychologie in Beziehung stehen, bekannt machen; dazu bietet sich ihm in dem vorliegenden Buche ein gutes Hilfsmittel. Die wichtigsten und wertvollsten Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung auf diesem Gebiet hat der Verfasser in leicht verständlicher Form zur Darstellung gebracht; nachdem er in der Einleitung die Hauptergebnisse der modernen Psychologie kurz zusammengefaßt hat, behandelt er in 5 Kapiteln: Anatomie des Nervensystems, Animale Psychologie, Neuropathologie, Psychopathologie und Entwicklungspsychologie. Bei der Darstellung verhält sich der Verfasser nicht bloß referierend, sondern auch kritisierend; hier muß sich natürlich der Leser seine eigene Ansicht bilden.

11. **Gu. Villa**, Einleitung in die Psychologie der Gegenwart. Aus dem Italienischen übersetzt von Chr. D. Pflaum. 484 S. Leipzig 1902, B. G. Teubner. 10 M.

Es ist freudig zu begrüßen, daß dem Lehrer auch die besseren Werke der ausländischen psychologischen Literatur durch deutsche Uebersetzungen zugänglich gemacht werden; und zu diesen besseren Werken rechnen wir das vorliegende. Und zwar nicht in dem Sinne, daß es neue Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung darbiete; sondern in dem Sinne, daß es dem Lehrer einen auf historischer Basis ruhenden Ueberblick über die gesamten psychologischen Forschungen und deren wichtigsten und wertvollsten Ergebnisse in ihrer Entwicklung im Zusammenhang mit den verwandten Wissenschaften bietet. Nach einer orientierenden Einleitung über die Stellung der Psychologie zu anderen Wissenschaften gibt der Verfasser einen Ueberblick über die geschichtliche Entwicklung der Psychologie; hier hätte mancher Name u. s. w. fehlen dürfen. Sodann bespricht er: Begriff und Aufgabe der Psychologie, Geist und Körper, die Methoden der Psychologie, die psychischen Funktionen, die Zusammensetzung und Entwicklung des Seelenlebens, das Bewußtsein und die Gesetze der

Psychologie. Klar und deutlich hebt der Verfasser die Punkte hervor, die von der neuen Psychologie erörtert worden sind und in denen sie sich von der alten unterscheidet; er zeigt, wo die zeitgenössischen Psychologen übereinstimmen und wo und warum nicht.

12. **W. Wundt**, Grundzüge der physiologischen Psychologie. 5. völlig umgearb. Aufl. I. Bd. 553 S. m. 156 Abbild. 10 M., II. Bd. 686 S. m. 153 Abbild. 13 M. Leipzig 1902, W. Engelmann.

Die erste Auflage dieses Werkes erschien 1874; es faßte die Ergebnisse der damals im Anfang der Entwicklung stehenden physiologisch-psychologischen Forschungen nebst ihren Methoden zusammen und gab so dem Ausbau des Gebietes eine feste Grundlage; damals mußte es sich in seinen anatomisch-physiologischen Teilen auf die Arbeiten der Anatomen und Physiologen stützen, da Psychologen diese Gebiete nicht bearbeiteten. Das ist in den verflossenen achtundzwanzig Jahren anders geworden; durch die von Wundt ins Leben gerufenen physiologisch-psychologischen Laboratorien ist aus den eigenen Arbeitsräumen des psychologischen Experiments eine Fülle von Stoff aus allen mit der Psychologie in Beziehung stehenden Gebieten sowie aus ihrem eigenen Gebiete angesammelt worden, so daß die physiologische Psychologie ein vollständig selbständiges Wissensgebiet geworden ist. Wundt hat in dieser ganzen Zeit trotz seiner Tätigkeit auf anderen Gebieten der Wissenschaft und Philosophie auf diesem seinem wichtigsten Forschungsgebiet an dem Wandel mitgearbeitet und hat namentlich die neuen Auflagen seines epochemachenden Werkes auf dem Gebiete der physiologischen Psychologie den Wandlungen angepaßt, hat in ihnen die Ergebnisse der Forschung gewissenhaft verwertet; infolgedessen ist auch die vorliegende fünfte Auflage nach dem heutigen Stande dieser Wissenschaft vollständig umgearbeitet. Statt in zwei, wird es nunmehr in drei Bänden erscheinen; der erste Band enthält nach einer Einleitung (Aufgabe der physiologischen Psychologie u. s. w.) die Darstellung der körperlichen Grundlagen des Seelenlebens und beginnt die Erörterungen über die Elemente des Seelenlebens, der zweite enthält den Schluß der Lehre von den psychischen Elementen und den Anfang der Theorie der Vorstellungen; der dritte wird endlich die Gemütsbewegungen und Willenshandlungen, den Zusammenhang der psychischen Vorgänge und die Ansichten über das Wesen der Seele erörtern. Das Buch ist in erster Linie für den Fachmann, den Psychologen, bestimmt; es geht in seinen Erörterungen unter Berücksichtigung der Literatur auf diesem Gebiet bis ins Einzelne und verbreitet sich daher vielfach über solche Gebiete, die für den Pädagogen wenig oder kein Interesse haben. Wer jedoch als Pädagoge sich eingehend mit psychologischen Studien beschäftigt, dem wird es zur Vertiefung in einzelne wichtige Teile und als Nachschlagebuch die besten Dienste leisten.

13. **W. Wundt**, Grundriß der Psychologie. 5. verb. Aufl. 410 S. Ebend. 1902. Geb. 7 M.

Die rasch aufeinanderfolgenden Auflagen sind ein Zeichen der großen Verbreitung des Buches; die neue Auflage hat keine wesentlichen Veränderungen.

14. **Fr. Jodl**, Prof., Lehrbuch der Psychologie. 2. Aufl. 2 Bde. 435 u. 448 S. Stuttgart 1903, J. G. Cotta Nachf. 14 M., geb. 18 M.

Die Abfassung des vorliegenden Lehrbuches ist aus dem Bedürfnis hervorgegangen, die auf dem Gebiete der Psychologie vorliegenden Einzel-

forschungen in objektiver Weise zu würdigen und so weit als möglich zu einem einheitlichen Ganzen zusammenzufassen; es ist also ein Lehrbuch für den Lernenden, für den Studierenden der Psychologie und den Lehrenden derselben in höheren Schulen (Seminarien u. s. w.), aber nicht für Anfänger im Studium (Seminaristen u. s. w.). Diesem Zwecke entspricht die Auswahl des Lehrstoffs, die nach Vollständigkeit strebt, aber auch alles ausscheidet, was dem Zwecke des Buches nicht entspricht; die zweite Auflage hat in dieser Hinsicht die neuesten Ergebnisse der Forschung resp. die betreffende Literatur sorgfältig berücksichtigt. Obwohl sich der Verfasser bei der Darstellung des Stoffes mit Rücksicht auf das reifere Alter und die bereits vorhandene Selbsterfahrung und Menschenkenntnis des Lernenden möglichster Kürze und Knappheit im Ausdruck befleißigt, so ist er doch in seinen Ausführungen deutlich und leicht verständlich; auch hierin hat die zweite Auflage Verbesserungen erfahren. Demjenigen Leser des Buches, der noch weitere und eingehendere Studien auf diesem Gebiete machen will, gibt das sehr ausführliche Literaturverzeichnis die nötigen Hilfsmittel an; es bezeichnet alle vom Verfasser benutzten Bücher und Abhandlungen.

15. **Th. Ziehen**, Prof., Ueber die allgemeinen Beziehungen zwischen Gehirn und Seelenleben. 2. Aufl. 67 S. Leipzig 1902, J. A. Barth. 1,80 M.

Der Verfasser zeigt zunächst, wie sich die Ueberzeugung von dem Zusammenhang von Gehirn und Seele langsam im Laufe der Jahrhundert und unter vielen Schwankungen herausgebildet hat, und geht dann zur Betrachtung der zur Zeit herrschenden Theorie des psychophysischen Parallelismus über; der Hauptteil des Schriftchens ist der Erklärung des letzteren gewidmet. Nachdem die verschiedenen Lösungsversuche betrachtet und kritisiert worden sind, legt der Verfasser den durch seine Erkenntnistheorie begründeten Lösungsversuch dar. Ziehens Erörterungen sind wie immer sehr klar und leicht faßlich.

16. **J. Rehmke**, Prof., Die Seele des Menschen. 151 S. Leipzig 1902, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Wir können uns nicht zu der von dem Verfasser der vorliegenden Schrift aufgestellten Behauptung bekennen, daß zur Gewinnung einer klaren Erkenntnis vom Seelenleben im einzelnen man zuvor einen klaren Begriff von der Seele, vom Seelenwesen und Seelenleben im ganzen gewonnen haben müsse; wir sind vielmehr der Ansicht, daß dieser letztere erst auf Grund der klaren Erkenntnis vom Seelenleben im einzelnen gewonnen werden kann. Und unsere diesbezügliche Ansicht ist gerade durch die Lektüre des vorliegenden Buches bestärkt worden; denn, man mag sich zu den Erörterungen des Verfassers stellen wie man will, so wird man nicht sagen können, daß sie als eine Einführung oder Einleitung in die Psychologie besonders geeignet seien. Das Studium des Schriftchens hat nach unserer Ansicht erst Wert, wenn man sich durch andere Werke mit den seelischen Vorgängen und Erscheinungen bekannt gemacht hat; und auch da setzt es mit seiner abstrakten Darstellung im Durchdenken philosophischer Abstraktionen geübte Leser voraus.

17. **C. Stumpf**, Leib und Seele. Der Entwicklungsgedanke in der gegenwärtigen Philosophie. 2. Aufl. 720 S. Leipzig 1903. J. A. Barth. 1,80 M.

Die beiden Abhandlungen sind sehr beachtenswert; sie stellen in der Frage des Verhältnisses von Leib und Seele und der Grundauffassung

des seelischen Lebens den Standpunkt dar, den die heutige wissenschaftliche Philosophie einnehmen muß.

18. Dr. med. **Kroell**, Sanitätsrat, Die Seele im Lichte des Monismus. 63 S. Straßburg 1902, L. Beust. 2 M.

Der Verfasser steht mit seiner Seelentheorie auf völlig monistischem Standpunkt; er geht von den physiologischen und psychologischen Tatsachen aus und zieht daraus Schlüsse auf das Wesen der Seele; wer vermöge seiner naturwissenschaftlichen namentlich physiologischen Kenntnisse ihm in den Erörterungen zu folgen vermag, wird sich überzeugen, daß seine Theorie auf fester Grundlage steht und keine phantastische Spekulation ist; das klar und anschaulich geschriebene Werkchen verdient daher volle Beachtung.

19. Dr. med. **Ed. Hirt**, Beziehungen des Seelenlebens zum Nervenleben. Grundlegende Tatsachen der Nerven- und Seelenlehre. 50 S. München 1903, E. Reinhardt. 1,20 M.

In allgemein verständlicher Sprache bringt der Verfasser eine Reihe von wertvollen Tatsachen zur Darstellung, aus denen man auf eine innige Wechselbeziehung zwischen physischem und psychischem Leben schließen kann; leider überläßt er alle weiteren Erörterungen darüber der Philosophie, obwohl doch das Gesetz von der Erhaltung der Energie auch der Naturwissenschaft das Recht zu weiteren Schlüssen gibt.

20. Dr. **Hall**, Prof., Ausgewählte Beiträge zur Kinderpsychologie und Pädagogik. Mit Erlaubnis des Verfassers aus dem Englischen übersetzt, mit einer Einleitung versehen, sowie durch Anmerk. und Zusätze ergänzt von Seminarl. Dr. Stimpfl. 454 S. Altenburg 1902, O. Bonde. 8 M., geb. 9,50 M.

Es ist ein verdienstvolles Unternehmen von Rektor Ufer, in der internationalen Bibliothek für Pädagogik und deren Hilfswissenschaften dem deutschen Pädagogen hervorragende Werke ausländischer Pädagogen und Philosophen durch Uebersetzungen leichter zugänglich zu machen; aber die Auswahl muß dabei sehr sorgfältig getroffen werden. Die drei ersten Bände dieser Bibliothek sind in jeder Hinsicht wertvoll; von dem Inhalte des vorliegenden Bandes können wir das nicht sagen. Wir sind der Ansicht, daß der deutsche Pädagoge nicht viel verloren hätte, wenn ihm das Buch unbekannt geblieben wäre; denn Neues und für die Pädagogik wirklich Wertvolles haben wir in dem Buche wenig gefunden.

21. **E. Meumann**, Die Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde. 69 S. Leipzig 1902, W. Engelmann. 1,20 M.

Der auf dem Gebiete der pädagogischen Psychologie eifrig tätige Verfasser der vorliegenden Schrift unterzieht die bisher auf dem Gebiet der Sprache des Kindes gemachten Beobachtungen und Erklärungen einer scharfen Kritik, ergänzt sie durch eigene Beobachtungen nach eigener Methode und sucht dann durch die rein empirische, d. h. von aller Deduktion freie Deutung der Tatsachen eine möglichst objektive Auffassung von dem wahren Gang der ersten Prozesse der kindlichen Sprachentwicklung resp. der ersten Wortbedeutungen zu gewinnen.

22. Dr. **W. Ament**, Begriff und Begriffe der Kindersprache. 85 S. Berlin 1902, Reuther & Reichard. 2 M.

In der umfangreichen Literatur der Kindersprache werden vielfache Begriffe in verschiedenem Sinne gebraucht, wodurch Meinungsverschiedenheiten entstehen, die nicht in der Natur der Sache bedingt sind; der Ver-

fasser der vorliegenden Schrift unterzieht nun diese Begriffe resp. die in ihnen enthaltenen Gegensätze einer voraussetzungslosen Prüfung und Kritik, um eine Klärung in den Gegensätzen und Begriffen hervorzubringen. Nach einer einleitenden Erörterung über die Kindersprache im allgemeinen, behandelt er eingehend die Wortbildung und die Wortbedeutung und zum Schluß noch das biogenetische Grundgesetz in seiner Beziehung zur Kindersprache.

23. Dr. **W. Meumann**, Prof., Die Sprache des Kindes. 82 S. Zürich 1903, Zürcher & Furrer.

Im allgemeinen deckt sich der Inhalt der vorliegenden Schrift mit der unter Nr. 21 besprochenen desselben Verfassers; sie enthält nur einige Erweiterungen: Die Methoden der Erforschung der Kindersprache u. s. w.

24. Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie. Herausg. von Prof. H. Schiller u. Prof. Th. Ziehen. V. Bd. Heft 5, 6, 7. 39, 108 u. 110 S. Berlin 1902, Reuther & Reichard. 1 M., 2,40 M., 3 M.

Die drei Hefte enthalten wertvolle Beiträge zur pädagogischen Psychologie und psychologischen Pädagogik; im Heft 5 gibt A. Netschajeff eine auf experimenteller Grundlage beruhende Darstellung über das „Memorieren", in Heft 6 erörtert E. Zeißig die „Raumphantasie im Geometrieunterricht", und in Heft 7 bietet M. Lobsien eine experimentelle Untersuchung der „Schwankungen der psychischen Kausalität".

25. Dr. **K. Lange**, Ueber Apperzeption. Eine psychologisch-pädagogische Monographie. 7. Aufl. 255 S. Leipzig 1902, R. Voigtländers Verl. 3 M.

Die neue Auflage hat nur wenige Veränderungen erfahren.

26. **H. Grosſy**, Rektor, Hilfsmittel für die Vor- und Fortbildung der Lehrer. I. Psychologie und Logik und ihre Anwendung auf Erziehung und Unterricht. 104 S. Neuwied 1902, Heusers Verl. 1 M.

Neue Bestimmungen auf irgend einem Gebiet der Pädagogik erzeugen immer eine Anzahl neuer Schriften, welche deren Umsetzung in die Praxis des Schullebens zum Ziele haben; so löblich der Zweck ist, so haben solche Schriften doch gewöhnlich das Aussehen, als seien sie nicht aus dem inneren Trieb und Geist des Verfassers herausgewachsen, sondern durch äußere Umstände veranlaßt und für einen ganz bestimmten Zweck zugeschnitten. Das vorliegende Büchlein verdankt sein Erscheinen den preußischen ministeriellen Bestimmungen vom 1. Juli 1901; da diese sich auf die Vor- und Fortbildung beziehen, so soll das Büchlein auch beiden zugleich dienen, es soll bei „den angehenden und weiterstrebenden Lehrern das Studium der Psychologie und Logik" erleichtern und fördern. Auf 104 Seiten bietet der Verfasser einen trockenen Auszug aus beiden Gebieten; er beginnt mit einer Einleitung über die Philosophie, da für ihn auch die Psychologie ins Gebiet der Philosophie gehört, bespricht dann unter anderem das Wesen der Seele u. s. w., wie wir es bei scholastischen Darstellungen gewöhnlich finden. Schon in den Erörterungen über das Wesen der Seele kann die Kritik einsetzen; denn abgesehen von Behauptungen, wie: „Die menschliche Seele ist ein Geist, der bestimmt ist, den menschlichen Körper zu beleben, eine beharrliche, einfache Substanz", unter denen sich wenigstens der „angehende" Lehrer gar nichts denken kann, finden sich solche, die geradezu falsch sind, denn die „vernünftige" Seele kann denn doch nicht das Prinzip des „vegetabilen" Lebens sein,

„das wir mit den Pflanzen gemein haben"! Doch wir wollen diese Kritik nicht fortsetzen, da uns dazu der Raum fehlt; wir fragen aber: Wem soll das Büchlein dienen, der Vor- oder der Fortbildung der Lehrer? denn beide Zwecke sind doch sehr verschieden. Im Seminar könnte es doch nur, abgesehen von Auswahl, Anordnung und Bearbeitung seines Inhaltes, als Wiederholungsbuch dienen, wohin auch die „Fragen und Aufgaben zur Wiederholung und Vertiefung" zeigen; aber wie soll das Büchlein dem Lehrer nach dem Seminar das Studium der Psychologie und Logik erleichtern und fördern? Wir glauben, er hat es satt! Denn auch von Literaturangaben als Richtlinien zum weiteren Studium ist in dem Büchlein nichts zu finden!

27. Dr. **Joh. Crüger**, Grundriß der Psychologie für den Unterricht und die Selbstbelehrung. 6. Aufl. neu bearb. von Dr. K. Just. 133 S. Leipzig 1902, E. F. Amelangs Verl. 1,80 M.

Es ist immer bedenklich, ein veraltetes Lehrbuch durch Anmerkungen aufzufrischen; es entsteht dann ein Mischprodukt, das nach keiner Hinsicht genügt. So ist es auch bei dem vorliegenden Grundriß; Herbartscher Grundtou und moderne Anmerkungen stehen ruhig nebeneinader. Das Buch steht nach Inhalt und Form nicht auf der Höhe; wir haben heute bessere Werke aus diesem Gebiet.

28. **Fred Bon**, Die Dogmen der Erkenntnistheorie. 349 S. Leipzig 1902, W. Engelmann. 7 M.

Zwei Philosophen unterhalten sich über die verschiedenen Dogmen der Erkenntnistheorie; sie beginnen mit einer kritischen Betrachtung des Berkeleyschen Dogmas, welche sie zu einer solchen des Aristotelisch und Humeschen Dogmas führt, weiterhin zum Kantschen und Lockeschen Dogma und zuletzt zu dem Descartschen Postulat. Der Verfasser kommt durch seine eingehenden Untersuchungen zu dem Ergebnis, daß alle diese Dogmen sowohl untereinander als auch mit ihren Konsequenzen in Widerspruch stehen; die Aufgabe des Erkenntnistheoretikers ist es nach seiner Ansicht, vom unkritischen zum kritischen Dogmatismus fortzuschreiten.

29. Dr. **Fr. Schultze**, Prof., Grundlinien der Logik in schematischer Darstellung. 31 S. Leipzig 1902, Veit & Comp. 1,40 M.

Die Schrift kann als Hilfsmittel zur Orientierung beim Studium eines Lehrbuchs der Logik dienen; es kann auch zur Vorbereitung aufs Examen gute Dienste leisten.

30. **Fr. Harms**, Grundriß der Philosophie, bearb. von Dr. H. Zimmer. 114 S. Tübingen 1902, J. C. B. Mohr. 2,40 M.

Das Schriftchen soll der Einführung in das Studium der Philosophie dienen; der Verfasser geht nämlich von der Ansicht aus, daß nicht das Studium der Geschichte der Philosophie, sondern das Durchdenken eines geschlossenen philosophischen Systems hierzu geeignet sei. Harms Philosophie aber wählt er deshalb, weil sie eine Philosophie der Versöhnung ist, die immer mehr unserer Zeit zum Bedürfnis wird; er bietet daher eine knappe, in ihrer Weise selbständige Nachzeichnung der Grundlinien des philosophischen Systems von Harms. Wir bezweifeln, daß das Schriftchen sich zur „Einführung" eignet; wem aber philosophische Studien nicht fremd sind, der wird die Schrift mit Nutzen für seine philosophische Bildung durcharbeiten.

31. Dr. R. **Kurt**, Die Willensprobleme in systematischer Entwicklung und kritischer Beleuchtung. 75 S. Weimar 1902, R. Wagner & Sohn. 1,50 M.

Der Verfasser hat sich schon wiederholt mit diesem Gegenstand beschäftigt; er will in der vorliegenden Schrift einerseits die Grundanschauungen der deterministischen Lehre in klarer, einfacher Entwicklung zusammenfassen, und anderseits die Gegenbeweise der Indeterministen einer streng sachlichen Kritik unterziehen. Zu diesem Zwecke beginnt er mit der Feststellung und Erläuterung gewisser Grundbegriffe, entwickelt dann seine Willenstheorie und sucht dann endlich die Gegenbeweise zu entkräften.

32. **P. v. Gizycki**, Der neue Adel. Ratschläge und Lebensziele für die deutsche Jugend. 362 S. Berlin 1902, F. Dümmlers Verl. 4 M.

Das Buch enthält Ratschläge und Lebensziele, die jeder Jüngling und jede Jungfrau mit ins Leben mitnehmen sollten; es ist eine volkstümliche, wirklich praktische Ethik, die erlebt worden ist und darum aufs Leben wirkt.

33. Dr. **P. E. Levy**, Die natürliche Willensbildung. Nach der 3. Aufl. der französischen Ausg. ins Deutsche übersetzt von Dr. M. Brahn. 194 S. Leipzig 1903, R. Voigtländers Verl. 2 M.

Diese Schrift behandelt das Wesen der Auto-Suggestion; der Verfasser geht dabei von der Ansicht aus, daß jeder Mensch die Leitung seines Willens selbst besorgen kann, indem er ihm suggestive Vorstellungen zugesellt. Im ersten Teil werden die theoretischen Grundlagen festgelegt; im zweiten Teil kommen die praktischen Anwendungen zur Darstellung.

34. **Johs. Müller**, Der Beruf und die Stellung der Frau. 160 S. Leipzig 1902, Verl. d. Grünen Blätter. 2 M.

Die Frauenfrage gehört zu den wichtigsten und schwierigsten sozialen Fragen unserer Zeit; zu ihrer Lösung liefert auch das vorliegende Buch einen wertvollen Beitrag. Nach einer orientierenden Einleitung über die Frauenfrage bespricht es „Die Frau in der Ehe, die Frau außer der Ehe, und die Frauenbewegung".

35. **Marie Martin**, Die Frau als Gehilfin bei sozialen Zeitaufgaben. 24 S. Göttingen 1902, Vandenhoeck & Ruprecht. 50 Pf. **Magdalene von Broecker**, Die Erziehung unserer Töchter zur Wahrheit und zum Pflichtbewußtsein. 30 S. Ebend. 1901. 60 Pf.

Die beiden Schriftchen enthalten lesenswerte Vorträge über die im Titel bezeichneten Zeitfragen.

36. **v. Hoensbroech**, Das Papsttum in seiner sozial-kulturellen Wirksamkeit. I. Bd. 4. Aufl. 724 S. 12 M., II. Bd. 621 S. 12 M. Leipzig 1901 u. 1902, Breitkopf & Härtel.

Der Inhalt dieses Werks bietet ein Stück der Entwicklung der menschlichen Kultur und ganz besonders des geistigen, religiösen und sittlichen Lebens; ein früherer Jesuit schildert in ihm das Papsttum und mit ihm die katholisch-ultramontane Kirche auf Grund eines reichen Quellenmaterials. Im ersten Band, über dessen 1. Auflage bereits im 53. Bd. S. 355 ausführlich referiert wurde, stellt er die Inquisition, den Aberglauben, den Teufelsspuk und den Hexenwahn, im zweiten die ultramontane Moral (Die Sittlichkeit des Christentums, die ultramontane Moral und deren Beurteilung) dar. Wir haben also in dem Buch eine Sittengeschichte, die uns zeigt, zu welchen Verirrungen eine auf dogmatischer Grundlage aufgebaute Moral führen kann.

3. Allgemeine Pädagogik.

1. Dr. O. Kahnt, Lehrer, Idee einer allgemeingültigen Pädagogik. 56 S. Leipzig 1902, A. Hahn. 1 M.

Nach einer orientierenden Einleitung bespricht der Verfasser das Forschungsobjekt der Pädagogik, die Hauptaufgaben und die Methoden derselben und endlich den von ihm besonders hervorgehobenen Zweig, die explikative Pädagogik. Das Schriftchen gibt für die Bearbeitung der wissenschaftlichen Pädagogik neue Gesichtspunkte und verdient daher volle Beachtung; damit soll nicht gesagt sein, daß wir dem Verfasser in allen seinen Erörterungen, besonders hinsichtlich der Grundlage und Auffassung der normativen Pädagogik, zustimmen.

2. Dr. E. Hause, Die Prinzipien der natürlichen Erziehung. 110 S. Stuttgart 1902, R. Lutz. 1,50 M.

Der Verfasser der vorliegenden Schrift hat ein größeres Werk über „Die natürliche Erziehung, Grundzüge des objektiven Systems" (Znaim, Bornemann, 1893) geschrieben, das seinerzeit im Pädag. Jahresbericht ausführlich besprochen worden ist; das hier vorliegende Schriftchen ist eine gedrängte und übersichtliche Darstellung des wesentlichen Inhaltes dieses größeren Werkes, obwohl der Verfasser hier seine eigenen Wege geht. Leider sind auch hier die guten Gedanken in eine dicke Hülle von naturphilosophischen Erörterungen eingeschlossen, so daß sie nicht zur Geltung kommen; wir führen nur einige Beispiele an: „Es (das Buch der Natur) lehrte den Menschen, daß er ist wie der Tropfen und der Tropfen wie der Kristall und der Kristall wie der Kosmos" (S. 7/8). „Natur ist Objekt, Mensch Spiegelbild; die Natur ist unerklärlich, göttlich, der Mensch auch: er ist Echo aus Aeonen, die er nicht geschaffen und in denen er nicht war" (S. 15). „Die Sonne ist wie die Erde, die Seele wie das Kristall" (S. 17).

3. Böhmel, Prof., Idealismus und Realismus in der Pädagogik. 26 S. Marburg 1902, N. G. Elwertsche Verl. 50 Pf.

Nach einer einleitenden Erörterung über Realismus und Idealismus, Monismus u. s. w. zeigt der Verfasser, wie auch in der Pädagogik in ihrer Entwicklung Realismus und Idealismus ihren Einfluß ausgeübt haben. Das Schriftchen ist lesenswert, obwohl es seinen Gegenstand nur sehr kurz behandelt.

4. W. Rein, Pädagogik in systematischer Darstellung. I. Bd. Die Lehre vom Bildungswesen. 680 S. Langensalza 1902, Beyer & Söhne. 10 M.

Nach einer einleitenden Erörterung über „Volksleben und Erziehung", „Macht und Grenzen der Erziehung", „Notwendigkeit eines Systems der Erziehung im Zusammenhang mit dem Leben", „Pädagogik eine Wissenschaft oder eine Kunst?", „Theorie und Praxis", „Individual- und Sozialpädagogik", „Verhältnis der Pädagogik zu den Grund- und Hilfswissenschaften" und „Aufgabe und Plan der Pädagogik" beschäftigt sich der in diesem Bande gebotene I. Teil mit der „praktischen Pädagogik", mit der „Lehre vom Bildungswesen"; das letztere umfaßt „sämtliche öffentliche und private Veranstaltungen, die auf dem Gebiete der Bildung einschließlich der Erziehung teils ins Werk gesetzt worden sind, teils noch ins Werk gesetzt werden müssen". Im Anschluß daran soll im II. Band die Erziehungs- und Bildungsarbeit innerhalb dieser Bildungsanstalten erörtert werden. In einem so umfangreichen Werke wie das

vorstehende, finden sich selbstverständlich Ansichten niedergelegt und Behauptungen aufgestellt, die nicht alle auf allgemeine Zustimmungen rechnen können; wir müssen uns aber mit Rücksicht auf den uns zur Verfügung stehenden Raum auf die Hervorhebung einzelner derselben beschränken. Wir halten es nicht für richtig, daß, wie Rein behauptet, erst Pestalozzi der „Vorläufer“ der Stufe ist, „wo man die Erziehung aus der Idee des Menschen abzuleiten und die Ueberlegungen über sie in ein wissenschaftliches System zu bringen sucht, dessen allgemeine Gesetze die Entwicklung jedes Einzelnen mit Beziehung auf das Gesamtleben beherrschen sollen“, und daß dann erst Herbart diese Stufe wirklich begründet; denn, sagt Rein, „er hat die Pädagogik zur Wissenschaft erhoben, indem er zeigte, wie man pädagogische Lehrsätze aus den wissenschaftlichen Prämissen in folgegerechter Weise ableiten und das pädagogische Lehrgebäude auf Grund der praktischen Philosophie und der empirischen Psychologie aufbauen kann“. Pestalozzi und Herbart haben ja geglaubt, vor ihnen sei auf diesem Gebiet eigentlich wenig geschehen und sie hätten wirklich etwas völlig Neues geschaffen; die Geschichte der Pädagogik belehrt uns jedoch, daß auch schon vor Pestalozzi und Herbart von Locke, Comenius, Trapp, Niemeyer u. a. pädagogische Systeme aufgestellt worden sind, welche „die Erziehung aus der Idee des Menschen ableiten u. s. w.“ Allerdings hingen ihre Systeme von dem damaligen Stand der Grund- und Hilfswissenschaften ab, was auch bei Pestalozzi und Herbart der Fall ist; letztere konnten daher, abgesehen von ihrer Genialität, höher stehen. Für Rein als Herbartianer ist natürlich Herbart und seine Schule der Ausgangs- und Mittelpunkt für die wissenschaftliche Pädagogik; Beneke u. a. müssen gegen ihn zurücktreten. Für das erste Studium der Pädagogik ist ferner der methodische Gang, den Rein (S. 100—103) verteidigt, im ganzen zu billigen, obwohl nach unserer Ansicht auch hier eine anschauliche Darstellung der Lehren einiger Pädagogen der Neuzeit — etwa Pestalozzi, Dittes und Dörpfeld — der Einführung in die systematische Pädagogik mit ihren Hilfswissenschaften vorausgehen müßte; aber das Ideal der Darstellung der Pädagogik für das eingehende Studium derselben durch Reifere, und für solche ist doch Reins Werk bestimmt, ist doch die genetische. Würde aber bei einer solchen die historische Pädagogik der systematischen vorausgehen, so wird man zu einem andern Urteil über Herbart und seine Bedeutung kommen, wie wir sie bei Rein finden; dann könnten auch die im ganzen mehr notizenartigen Einflechtungen von historischen Daten wegfallen. Dann konnte er auch in seiner systematischen Pädagogik die Theorie der Praxis voranstellen und die letztere als Konsequenz der ersteren erscheinen lassen; denn die historische Pädagogik hätte ihm das nötige Erfahrungsmaterial geboten. Selbstverständlich soll nun auch das Erfahrungsmaterial der Gegenwart in einem größeren Handbuch der Pädagogik verwandt werden; aber wir können es nicht billigen, daß in demselben, wie wir es bei dem vorliegenden Buche finden, z. B. auf 27 Seiten die Alumnate und die Mädchenpensionate verzeichnet sind nach Name, Lage, Geschichte, Kosten u. s. w.; ebenso sind auf 31 Seiten die Anstalten für Idioten, Epileptische, Blinde und Taubstumme, sowie die Rettungshäuser verzeichnet. Der Kindergarten soll, auch nach Reins Ansicht, keine Schule sein; deshalb darf er aber auch nicht, wie das Rein tut, unter das Volksschulwesen gestellt werden, sondern unter die häusliche Erziehung. So interessant und wertvoll überhaupt auch Reins Ausführungen im allgemeinen sind, so fordern sie doch im einzelnen in verschiedenen Punkten, besonders in

der Schulverfassungsfrage, den entschiedenen Widerspruch heraus; auch sind vielfach Erörterungen eingeflochten, die reine Tagesfragen betreffen und in eine „Pädagogik in systematischer Darstellung" ebensowenig gehören als die oben bezeichneten Angaben und andere ähnlicher Art. Das alles aber soll den Wert des Buches an sich nicht heruntersetzen; es ist dennoch eine wichtige Erscheinung auf dem Gebiete der Pädagogik.

5. **Rein**, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 2. Aufl. I. Bd. 1. Hälfte. 512 S. Langensalza 1902, H. Beyer & Söhne. 7,50 M.

Rasch ist auf die 1. Auflage dieses umfangreichen Werkes die 2. gefolgt; sie ist neu bearbeitet und erweitert; die Verfasser der Abhandlungen der 1. Auflage, soweit sie noch am Leben waren, haben dieselbe neu bearbeitet, andere, deren Verfasser tot sind, sind bearbeitet worden. Neu sind Abhandlungen über das ausländische Schulwesen hinzugekommen; so enthält der 1. Band eine 51 Seiten umfassende Darstellung des amerikanischen Schulwesens von Bagley-St. Louis und eine 39 Seiten umfassende Darstellung des belgischen Schulwesens von Dr. Collard-Löwen.

6. **Ellen Key**, Das Jahrhundert des Kindes. Autorisierte Uebersetzung von Francis Maro. 391 S. Berlin 1902, S. Fischer. 4 M.

Die Verfasserin ist auf dem Gebiet der Frauenfrage reformatorisch tätig gewesen, hat aber ihren Genossinnen in dieser Sache vielfach nicht zustimmen können, sondern geht ihre eigenen Wege; die Lösung der Frauenfrage mit Beziehung auf den Beruf der Frau als Mutter und Erzieherin, sowie Fragen der Schulreform bilden den Inhalt des vorliegenden Buches. Man mag in Einzelheiten, besonders in der sozialen Frage, der Wertung des Christentums, das mit Kirchentum gleichgesetzt wird, u. s. w., der Verfasserin entschieden widersprechen können, im ganzen wird man aber gestehen müssen, daß sie eine Reihe für die zukünftige Generation höchst bedeutsamer Fragen in geschickter und zugleich interessanter Weise erörtert.

7. **H. Schmitt**, Schuldir., Frauenbewegung und Mädchenschulreform. Untersuchungen u. Vorschläge zur Förderung der Frauenbildungsfrage. 2 Bde. 318 u. 408 S. Berlin 1902, R. Siegismund. 12 M.

Das inhaltsreiche, in leicht verständlicher Form abgefaßte Werk gibt in seinem 1. Band einen Ueberblick über das gesamte Arbeits- und Agitationsfeld auf dem Gebiete der Frauenfrage; es stellt die historische Entwicklung der Frauenfrage und der Frauenbewegung in Deutschland dar, unterzieht dieselben einer kritischen Beurteilung und legt die daraus sich ergebenden als berechtigt anzuerkennenden Forderungen dar. Im 2. Band unterzieht es die heutige höhere Mädchenschule und Mädchenerziehung einer scharfen Kritik und macht Vorschläge zur Reform derselben; hat es diese Kritik auch in erster Linie mit der „höheren" Mädchenbildung zu tun, so gilt das Gesagte doch auch für die niedere; die Reformvorschläge aber umfassen die Mutterschule, die Volks- und Fortbildungsschule und die höhere Mädchenschule mit allem, was damit in Beziehung steht. Die Ausführungen sind manchmal etwas zu breit und wirken dadurch ermüdend.

8. Dr. **Volkmer**, Sem.-Dir., Grundriß der Volksschulpädagogik in übersichtlicher Darstellung. II. Bd. Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. 9. Aufl. 330 S. Habelschwerdt 1903, Frankes Buchh. 2,70 M.

Die neue Auflage hat einige Veränderungen erfahren; der Stoff vor der Reformation ist gekürzt, der nach der Reformation ist erweitert

worden, wobei zugleich eine Anzahl weniger bedeutende Pädagogen weggelassen worden sind. Auch in der neuen Auflage ist das Buch bei der Wiederholung gut zu gebrauchen.

9. Dr. **Heilmann**, Sem.-Dir., Handbuch der Pädagogik. I. Bd. Psychologie und Logik. Unterrichtslehre (allgemeine) und Didaktik. Erziehungslehre. Erziehungsstätten und Erzieher (Schulkunde). 5. u. 6. Aufl. 295 S. mit Tabellen u. 24 Fig. Leipzig 1902, Dürrsche Buchh. 3,50 M., geb. 4 M.

Die neue Auflage dieses für Seminarien berechneten Lehrbuchs hat im Anschluß an die neuen preußischen Lehrpläne einige Veränderungen erfahren; so sind z. B. das pathologische Seelenleben und die Ergebnisse der experimentellen Psychologie, desgleichen ist die Schulhygiene besonders berücksichtigt worden u. dgl.

10. H. **Baumgartner**, Sem.-Dir., Pädagogik oder Erziehungslehre, mit besonderer Berücksichtigung der psychologischen Grundlagen. 4. Aufl. 252 S. Freiburg 1902, Herdersche Verl. 2 M.

Die 4. Auflage dieses vom Standpunkte der katholischen Kirchenlehre geschriebenen Lehrbuches hat nur wenige Veränderungen in der Anordnung und Darstellung erfahren.

11. Dr. **Ostermann** u. **Wegener**, Lehrbuch der Pädagogik. I. Bd. 2 Tle. 12. Aufl. 234 u. 176 S. 3 M. u. 2,30 M. Oldenburg 1902, Schulzesche Hofb.

Die neue Auflage ist im Anschluß an die neuen preußischen Lehrpläne neu bearbeitet worden; besonders ist die Psychologie durch die Physiologie besser begründet und diese durch Abbildungen veranschaulicht worden, auch haben die Verfasser die Kinderpsychologie nach der normalen und abnormen Seite mehr berücksichtigt.

12. G. **Roth**, Sem.-Lehrer, Die Konzentrationsidee. 102 S. Berlin 1902, Gerdes & Hödel. 1,20 M.

Der Verfasser stellt zuerst den Begriff „Konzentration" fest, beschreibt und kritisiert dann die verschiedenen Formen der Konzentration; sodann gibt er eine ethische und psychologische Begründung der Konzentration; endlich legt er die Durchführbarkeit in den verschiedenen Formen dar. Er steht auf dem Standpunkte der strengen Zillerianer; von diesem aus beurteilt er alle Versuche der Konzentration. Der Gegenstand wird nach allen Seiten eingehend erörtert, wodurch die Darstellung oft etwas breit wird.

13. M. **Schmidt**, Rektor, Meinungen und Wünsche zur Formalstufentheorie. 26 S. Berlin 1902, Gerdes & Hödel. 60 Pf.

Die naturgemäße Gestaltung des Lernprozesses nach psychologischen Grundsätzen gegenüber der künstlichen nach den Zillerschen Formalstufen legt der Verfasser klar und anschaulich dar; wenn er auch nicht wesentlich Neues bringt, so sind seine Darlegungen doch sehr beachtenswert.

14. H. **Schwochow**, Rektor, Methodik des Volksschulunterrichts in übersichtlicher Darstellung. Ein Lern- und Wiederholungsbuch zur Vorbereitung auf pädagogische Prüfungen. 6. verm. u. verb. Aufl. 496 S. m. 92 Abbild. Leipzig 1902, Th. Hofmann. 4 M.

Das Buch behandelt die allgemeine und spezielle Methodik; der Verfasser hat in der neuen Auflage die allgemeine Methodik völlig umgearbeitet und einheitlicher gestaltet. Die Richtlinien für die Bearbeitung des Ganzen sind in den preußischen „Allgemeinen Bestimmungen" ge-

geben; dieselben setzen auch der Berücksichtigung der neueren Forderungen der Methodik die Grenzen, doch kommt dieselbe hier mehr zur Geltung wie in manchem Werke ähnlicher Art.

15. **Fr. Regener**, Allgemeine Unterrichtslehre. 2. Aufl. 262 S. Leipzig 1902, Th. Hofmann. 2,80 M.

Die neue Auflage ist neu bearbeitet; der Verfasser hat die einzelnen Teile erweitert und mehr wie bei der ersten Auflage zu einem geschlossenen Ganzen zusammengefügt. Mit der Auffassung der Aufgabe des Unterrichts als „die geistige, die intellektuelle Erziehung des Schülers, seine Erziehung zur Intelligenz" können wir uns nicht einverstanden erklären; denn auch Gemüt und Willen sollen durch den Unterricht gebildet werden. Auch soll die Schule die Wissensstoffe nicht dem Schüler „mitteilen"; sie soll vielmehr den Schüler anleiten und befähigen, sich dieselben selbsttätig zu erarbeiten. Von diesem Gesichtspunkte aufgefaßt, würde sich die allgemeine Methode in einzelnen Teilen etwas anders gestalten; so würde z. B. das, was man heute unter künstlerischer Erziehung erstrebt, mehr zur Berücksichtigung kommen. Sonst haben wir ein gutes Buch vor uns, das zur Einführung in den betreffenden Gegenstand geeignet ist.

16. **J. Rzesnitzek**, Der gesamte Unterricht auf der Unter-, Mittel- und Oberstufe der zweisprachigen Volksschule. I. Teil: Unterstufe. 84 S. 4 Tabellen. 1,25 M., II. Teil: Mittelstufe. 112 S. 6 Tabellen. 1,60 M. Breslau 1902, F. Hirt.

Das Buch ist aus der Praxis hervorgegangen und soll der Praxis dienen.

17. **J. Böhm**, Praktische Unterrichtslehre für Seminaristen und Volksschullehrer. 5. Aufl., durchges. von K. Fuß; 440 S. München 1902, R. Oldenbourg. Geb. 6 M.

Die vorliegende fünfte, nach des Verfassers Tod erschienene Auflage ist ein fast unveränderter Abdruck der vierten Auflage; den allgemeinen Teil hat der genannte Verfasser selbst, den besonderen haben eine Reihe von Fachmännern bearbeitet, welche den Forderungen der heutigen Methodik zu entsprechen suchen.

18. **L. Hohmann**, Rektor, Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer in zeitgemäßer Gestaltung. Ein Führer durch die Methodologie der Unterrichtsfächer. 510 S. Breslau 1902, F. Hirt. 4,50 M.

Während die meisten Werke ähnlicher Art in erster Linie den angehenden Lehrer im Auge haben, nimmt das vorliegende Buch auch auf die Fortbildung Rücksicht, und wird besonders bei der Vorbereitung auf Prüfungen dem Lehrer als Lehr- und Wiederholungsbuch gute Dienste leisten können; maßgebend sind dem Verfasser die in den preußischen „Allgemeinen Bestimmungen" gegebenen Richtlinien gewesen, wodurch er natürlich den Standpunkt der freien Wissenschaft aufgeben mußte. Das tritt deutlich bei dem Religionsunterricht hervor; der Lehrer, so fordert der Verfasser, muß selber im Glauben stehen und dieser muß „mit der Bibel übereinstimmen"! Wie steht es nun für ihn z. B. mit der Bibel-Babel-Frage? Im übrigen sucht der Verfasser, soweit es die gegebenen Richtlinien zulassen, den Forderungen der heutigen Methodik gerecht zu werden; ein geschichtlicher Ueberblick macht in jedem Fache den Anfang, demselben schließt sich die Kennzeichnung der Bedeutung und Aufgabe des betreffenden Lehrgegenstandes an, hierauf folgt eine Darstellung der Gesichtspunkte für die Auswahl und Anordnung des Lehrstoffs, dann eine

solche des Unterrichtsverfahrens, und den Abschluß bildet eine Rückschau und die Aufführung der Literatur.

19. Dr. H. **Gruber**, Sem.-Dir., Unserer Ruth Lehrjahre. Beitrag zur Erziehung der weiblichen Jugend. 297 S. München 1902, R. Oldenbourg. Geb. 4 M.

Die Anregung zu dem vorliegenden Buch erhielt der Verfasser von dem bekannten Buche von A. Matthias: „Wie erziehen wir unsern Sohn Benjamin?"; es beantwortet dementsprechend die Frage: Wie erziehen wir unsere Tochter Ruth? Die Erziehung der Töchter ist heute eine noch brennendere Tagesfrage als die Erziehung der Söhne; denn sie steht im Mittelpunkte der Frauenfrage und damit in der sozialen Frage. Daher muß der Verfasser in den Erörterungen über die Erziehung des weiblichen Geschlechtes von der Wiege bis zum Eintritt in eine selbständige Lebensstellung resp. in die Gesellschaft alle die Bestrebungen berühren, die sich an die Frauenbestrebungen anschließen, im Vordergrund stehen aber immer die Fragen der Erziehung und des Unterrichts. Die Darstellungsform ist so gewählt, daß auch der gebildete Laie das Buch mit Verständnis und Interesse lesen kann.

20. * * * Die gute und die schlechte Erziehung in Beispielen. 171 S. Braunschweig 1902, Fr. Vieweg & Sohn. 1,20 M.

Wenn die Forderung, daß sich die Eltern, namentlich die Mütter mehr wie seither mit Erziehungsfragen beschäftigen sollen, erfüllt werden soll, so muß man dieselben in eine Form kleiden, die von allen wissenschaftlichen Zugaben absieht und das Interesse in Anspruch nimmt; ein solches Buch ist „Unser Ruth Lehrjahre" und auch das vorliegende. Die aus dem Leben gegriffenen Erziehungsfragen und Erziehungsbeispiele sind so ausgewählt und in einer Form dargestellt, daß sie auch dem gebildeten Laien verständlich sind und sein Interesse erwecken; die vorgeführten Methoden guter und schlechter Erziehung regen die Eltern zum Nachdenken an und setzen sie in den Stand, die Erziehung ihrer Kinder so zu leiten, daß das Ziel auf dem rechten Wege erreicht wird.

4. Besondere Pädagogik.

1. Dr. med. **Baur**, Das kranke Schulkind. Anleitung zum physiologisch-psychologischen Beobachten in der Schule. Mit Beiträgen von Dr. Koch, Dr. Eversbusch, Dr. Köbel u. Dr. Schmid-Monnard. 305 S. mit 138 Abbild. u. 1 farb. Tafel. 2. Aufl. 367 S. Stuttgart 1902 u. 1903, F. Enke. 6 M., geb. 7 M.

Das vorliegende Buch ist für Schulamtsvorstände, Schulärzte und Lehrer bestimmt; es soll aber besonders den Lehrer mit den notwendigsten anatomitischen und physiologischen Kenntnissen vom kindlichen Körper ausrüsten, damit er ein gesundes Kind von einem kranken Kinde unterscheiden, im Entstehen begriffene Krankheiten aufhalten und ihre Uebertragung auf gesunde Kinder hindern kann. Der Verfasser bespricht zuerst die Anatomie und Physiologie des gesunden Kindes, dann die Anatomie des kranken Schulkindes, die allgemeinen Krankheitserscheinungen, die Ursachen der Erkrankungen der Kinder und die einzelnen Kinderkrankheiten. Der Irrenanstaltsdirektor a. D. Dr. Koch bespricht sodann die psychopathischen Minderwertigkeiten in der Schule, Prof. Dr. v. Eversbusch, Direktor der Augenklinik, die Augenkrankheiten in der Schule,

Ohrenarzt Dr. Höbel die Erkrankungen des Ohres u. s. w.; weiterhin kommen die Simulationen u. s. w. zur Behandlung und im Anhang gibt der Kinderarzt Dr. Schmid-Monnard eine Uebersicht über die Morbidität und Mortalität der Schulkinder. Wir sehen, der Stoff ist so umfangreich, daß der Lehrer ihn nicht vollständig bewältigen kann und auch nicht zu bewältigen braucht. Der Lehrer soll doch kein Arzt sein und muß daher auch nicht alle Krankheiten in ihrem Beginn und Verlauf kennen, wozu ihm doch immer die nötigen eingehenden pathologischen Kenntnisse fehlen; in dieser Hinsicht hätte der Verfasser mehr den Lehrer im Auge behalten und sich auf die in Beziehung zur Schule stehenden Krankheiten beschränken sollen. Das Buch wird deshalb dem Lehrer hauptsächlich als Nachschlagebuch dienen können. Durch Empfehlung des preußischen Kultusministers hat das Buch eine rasche Verbreitung gefunden, so daß schon nach sechs Monaten eine neue Auflage nötig war; dieselbe zeigt unwesentliche Veränderungen, hat aber einen Anhang: „Die Lehrerkrankheiten" erhalten.

2. Dr. med. **Schmid-Monnard** u. Schuldir. **R. Schmidt**, Schulgesundheitspflege. 184 S. Leipzig 1902, R. Voigtländers Verl. 2,40 M.

Der Kinderarzt und der Schulmann haben sich vereinigt und in dem vorliegenden Buche das für den praktischen Schulmann, Arzt und Verwaltungsbeamten Notwendige aus der Schulgesundheitspflege kurz und bündig dargestellt und dazu in ausführlichen Literaturnachweisen Richtlinien zum tieferen Eindringen in einzelne Gebiete gegeben; man sieht dem Buche an, daß es aus eingehenden Studien und reicher Erfahrung hervorgegangen ist.

3. Dr. **Leubuscher**, Prof., Staatliche Schulärzte. 53 S. Berlin 1902, Reuther & Reichard. 1,60 M.

In der vorliegenden Schrift wird ein Bild von den im Herzogtum Sachsen-Meiningen getroffenen schulärztlichen Einrichtungen und der bisher gemachten Resultate gegeben und daraus Schlüsse auf die Lösung der Schularztfrage gezogen.

4. **H. Griesbach**, Gesundheit und Schule. 32 S. Leipzig 1902, B. G. Teubner. 80 Pf.

Das Schriftchen enthält einen lesenswerten Vortrag über den im Titel bezeichneten Gegenstand.

5. Dr. med. **Prager**, Die sanitäre Erziehung erblich belasteter Kinder. 43 S. Leipzig 1902, R. Roßberg. 1 M.

Das Schriftchen will die Frage: Wie kräftigen wir kranke und kränkliche Kinder? beantworten.

6. Dr. med. **Baur**, Sem.-Arzt, Die Tuberkulose und ihre Bekämpfung durch die Schule; 65 S. Berlin 1902, Gerdes & Höbel. 1,50 M.

Die Schrift enthält eine gemeinverständliche Darstellung der Tuberkulose nach Ursache und Wirkung und zeigt, wie dieselbe im allgemeinen, im besonderen aber durch die Schule zu bekämpfen ist.

7. **L. Mittenzwey**, Die Tuberkulose als Volkskrankheit und deren Bekämpfung insbesondere auch durch die Schule. 17 S. Leipzig 1903, Siegismund & Volkening. 40 Pf.

8. **L. Mittenzwey**, Die schädlichen Folgen der Trunksucht und ihre Abwehr durch die Schule. 23 S. Ebend. 1903. 60 Pf.

9. **Märker**, Die Gefahr des Alkoholgenusses und die Aufgabe der Schule, in der Bekämpfung derselben mitzuhelfen. Bielefeld 1902, A. Helmichs Buchh. 50 Pf.

Das Schriftchen behandelt den Gegenstand sachlich und eingehend.

10. **E. Rademacher**, Die gewerbliche und landwirtschaftliche Kinderarbeit in der Rheinprovinz. Ebend. 1902. 75 Pf.

Das Schriftchen enthält die Ergebnisse der Statistik des rhein. Provinzial-Lehrerverbandes.

11. **J. Trüper**, Die Anfänge der abnormen Erscheinungen im kindlichen Seelenleben. 32 S. Altenburg 1902, O. Bonde. 80 Pf.

Der Vortrag verbreitet sich über die Merkmale, Ursachen und das Auftreten der abnormen Erscheinungen im kindlichen Seelenleben.

12. Dr. med. **Benda**, Die Schwachbegabten auf den höheren Schulen. 18 S. Leipzig 1902, B. G. Teubner. 60 Pf.

Das Schriftchen ist für Eltern und Lehrer beachtenswert; es zeigt, daß in unserem höheren Schulwesen nicht alles in Ordnung ist.

13. Dr. med. **Klette**, Erziehung nervöser und nervös beanlagter Kinder. 32 S. Berlin 1902, Deutscher Verlag. 40 Pf.

14. Dr. **H. Stadelmann**, Schulen für nervenkranke Kinder. 8 S. Berlin 1902, Urban & Schwarzenberg.

Beide Schriftchen behandeln dasselbe Thema nach den im Titel angegebenen Gesichtspunkten.

15. Dr. **E. Hoppe**, Prof., Wie bewahren wir unsere Kinder vor Unsittlichkeit? 2. Aufl. 16 S. Gütersloh 1902, C. Bertelsmann. 15 Pf.

Das Schriftchen verdient Beachtung.

16. **Fr. Zollinger**, Bestrebungen auf dem Gebiete der Schulgesundheitspflege und des Kinderschutzes. 305 S. Zürich 1902, Artist. Institut Orell Füßli. 5 M.

Das Buch enthält einen Bericht über das bezeichnete Gebiet an der Hand der Ausstellungsmaterialien auf der Weltausstellung in Paris (1900); wo sich Lücken bemerkbar machten, hat der Verfasser den Bericht an der Hand der einschlägigen Literatur und der auf pädagogischen Studienreisen im Ausland gemachten Erfahrungen ergänzt. So erhalten wir einen zuverlässigen Bericht über den heutigen Stand der diesbezüglichen Verhältnisse; die übersichtliche, sich auf das Wesentliche beschränkende Darstellung, die ja nicht erschöpfend sein kann, wird durch gute und zahlreiche Abbildungen unterstützt.

17. **H. Suck**, Die Hygiene der Schulbank. 74 S. m. 17 Abbild. Berlin 1902, Wiegandt & Grieben. 2 M.

Der Verfasser betrachtet die Schulbank vom hygienischen Standpunkte allseitig; so sehr seine diesbezüglichen Erörterungen nun auch Beachtung verdienen, so sind sie doch auf ein bestimmtes System, die Rettigbank, wenn dies auch nicht ausdrücklich gesagt ist, zugespitzt, so daß er die Vorzüge dieses Systems gegen andere überschätzt und seine Mängel übersieht. Dagegen sieht er an anderen Systemen Mängel, die nicht vorhanden sind; denn schwerlich wird er seine Behauptungen, Seite 27 und 28, überall aufrecht erhalten können. Es wird wohl niemals eine Schulbank geben, die allen Anforderungen entspricht. Die Schrift verdient aber jedenfalls volle Beachtung.

18. Dr. **A. Eppler**, Der Lehrer als Arzt. 15 S. Wolfenbüttel 1902, J. Zwißler. 25 Pf.

Der Verfasser schildert das Verhältnis des Lehrers zur Volksgesundheitspflege und gibt Winke zur Hebung und rechten Gestaltung desselben.

19. Dr. med. **Baur**, Sem.-Arzt, Die Ermüdung der Kinder im neuen Lichte. 20 S. Berlin 1902, Gerdes & Hödel. 60 Pf.

Wie Griesbach die Ermüdung an der Abnahme des Gefühls in der Haut festgestellt hat, so hat der Verfasser der vorliegenden Schrift Ermüdungsmessungen an dem Gehör- und Sehorgan angestellt und diese auf Abnahme ihrer Empfindlichkeit durch Ermüdung geprüft; die Ergebnisse bestätigten die durch die Messungen des Hautgefühls festgestellten und dürfte diese Methode daher Beachtung beanspruchen.

20. **C. Müller**, Rektor, Die ungeteilte Unterrichtszeit an Volksschulen (Der Vormittagsunterricht). 71 S. Berlin 1902, Gerdes & Hödel. 1,20 M.

Der Verfasser erörtert den Gegenstand von der sanitären, sozialen und pädagogischen Seite, zeigt die Vorteile und Nachteile, die Schwierigkeit und Möglichkeit der Durchführung; zur Orientierung über die zurzeit vielfach erörterte Frage ist die Schrift sehr geeignet.

21. Dr. **C. Braun**, Domkapitular, Zeitgemäße Bildung, vermittelt durch die Volksschule und ihre Lehrer. Beiträge zu einer Apologie des christlichen Jugendunterrichts. I. Teil. Philosophische und pädagogische Grundfragen. 706 S. Mainz 1902, F. Kirchheim. 12 M.

„In den Fachblättern, welche für die Fortbildung und das Verhalten der Lehrerschaft heutigentags maßgebend sind, werden mit Vorliebe solche Grundsätze und Anschauungen vorgetragen, die mit der christlichen Religion und Kultur nicht vereinbar sind; wenn dieselben auf das Schulgebiet und auf die Schultätigkeit wirklich Anwendung finden, dann werden unsere Schulen innerlich und ihrem Geiste nach dem Christentum unfehlbar entfremdet. Wir leben in einem stillen Schulkampf, der sich hauptsächlich um das Ziel und die Grundsätze der Erziehung dreht; aber auch die Mittel und Wege, welche für die Volksbildung vorgeschlagen werden, sind nicht ohne Gefahren und Bedenken." So sagt der Verfasser, der neben seinem geistlichen Amt auch noch eine Reihe von Schulämtern bekleidet, im Vorwort zu seiner Schrift; in ihr will er aufklären über das Gebiet und den Stand ihres Kampfes und tut dieses in sehr ausführlicher Weise an der Hand von einer Unmasse von Zitaten aus den Schriften resp. Abhandlungen von Schulmännern, die meistens zu denen gehören, die nach des Verfassers Ansicht die „christliche" Schule bekämpfen; nur Kellner, Willmann und einige andere Schulmänner gehören nach seiner Ansicht zu den „christlichen" Schulmännern. Daß er unter Christentum nur den Ultramontanismus versteht, ist selbstverständlich; und den wollen „wir" allerdings aus der Schule wie aus unserem Volke hinausschaffen. Doch muß man dem Verfasser das Zeugnis geben, daß er, mit wenigen Ausnahmen, möglichst sachlich bleibt; seine Auffassungen und Darstellungen sind allerdings meistens sehr einseitig und leicht zu widerlegen, arten aber nicht, wie das bei seinen Gesinnungsgenossen häufig vorkommt, zu persönlichen Schimpfereien aus.

22. Dr. **F. Schmidt**, Oberrealschuldir., Jugenderziehung und Jugendstil. 68 S. Wiesbaden 1902, O. Nemnich. 1 M.

Der Verfasser übt auf Grund der Erfahrung in einer 28jährigen Lehrtätigkeit scharfe Kritik an dem bestehenden höheren Schulwesen und

macht einen Vorschlag zu einer zeit- und naturgemäßen Umgestaltung desselben; seine Darlegungen verdienen besondere Beachtung.

23. Dr. **W. Hempel**, Prof., Ueber die Erziehung der jungen Männer. 28 S. Dresden 1902, v. Zahn & Jaensch. 1 M.

Das Schriftchen ist lesenswert, obwohl es neue Gedanken nicht enthält.

24. Dr. **H. Pudor**, Die neue Erziehung. Essays über die Erziehung zur Kunst und zum Leben. 339 S. Leipzig 1902, H. Seemanns Nachf. 4 M.

Es sind kleine Abhandlungen, die sich mit geschichtspädagogischem Stoff, Erziehungs- und Unterrichtsfragen, namentlich mit solchen der Kunst und Gymnastik beschäftigen, die teilweise schon in Zeitschriften erschienen und nun zu einem Buch zusammengestellt sind; sind es auch keine neuen Probleme, die in ihnen behandelt werden, so wirkt die Lektüre doch anregend.

25. Dr. **V. Thumser**, Schule und Haus. 87 S. Wien 1902, F. Deuticke. 1,80 M.

Die vorliegende Schrift enthält fünf Vorträge, welche die Professoren Umlauft, Dreßler, Feichtinger und Haas und der Verfasser in Eltern-Abenden gehalten haben; sie beziehen sich auf Erziehungs- und Bildungsfragen.

26. **G. Schanze**, Die Hausaufgaben. 16 S. Leipzig 1902, A. Hahn. 50 Pf.

Im Anschluß an frühere Veröffentlichungen über diesen Gegenstand wird die Frage einer neuen Betrachtung unterzogen.

27. Dr. **Wendt**, Prof., Die alte und die neue Schule. Ein Wort an gebildete Laien. 40 S. Hamburg 1902, A. Janssen. 1 M.

Das Schriftchen will den Laien über die heute bestehenden höheren Lehranstalten, deren Bedeutung und Berechtigung orientieren und gibt Richtlinien für die weitere Entwicklung derselben, besonders der Oberrealschule.

28. **O. Schulze**, Von deutscher Bildung, insbesondere von deutscher Bildung und Erziehung der erwerbsarbeitenden männlichen Jugend. Ein Beitrag zur Frage der Fortbildungsschule. Mit einem Geleitswort von Sem.-Dir. Dr. Andreae, Kaiserslautern. 76 S. Berlin 1902, Gerdes & Hödel. 1,40 M.

In der vorliegenden Schrift soll die Notwendigkeit der Fortbildungsschule und der Jugendfürsorge für die erwerbsarbeitende männliche Jugend nachgewiesen werden; die einleitenden Artikel: Die deutsche Entwicklung nach den drei großen Kulturzentren: der Religion, der Kunst und des Rechts, die deutsche Bildung nach ihrem psychologischen Grund und Ziel, die deutsche Bildung unter dem Gesichtspunkte der Solidarität, und die deutsche Pädagogik in ihren Forderungen für die Erziehung der reiferen Jugend sind gegenüber dem Hauptteil zu breit angelegt und umhüllen die guten Gedanken, die in der Schrift enthalten sind, mit einer dicken Schale.

29. **G. Cohm**, Zur Schulreform in Hamburg. 1. Heft. Mißstände und Reformwege. 64 S. Hamburg 1902, A.-G. Neue Börsenhalle.

Das Schriftchen beschäftigt sich mit den Mißständen auf dem Gebiete des Hamburger Volksschulwesens und macht diesbezügliche Vorschläge zu einem zeitgemäßen Ausbau; es hat aber auch allgemeines Interesse.

30. **Fr. Alg.** Humanismus oder Historismus. 31 S. Marburg 1902, N. G. Elwertsche Verl. 60 Pf.

„Die weltgeschichtliche Bedeutung des Griechentums ist der einzige Gesichtswinkel, aus dem griechische Sprache und Literatur auf den höheren Knabenschulen betrieben werden darf“; nach diesen Gesichtspunkten hat Prof. v. Wilamowitz-Möllendorff ein griechisches Lesebuch geschrieben, das nebst dem Prinzip, auf dem es beruht, Gegenstand der Erörterung der vorliegenden Schrift ist.

31. **B. Presting**, Schulrat, Zur Reform der Volksschule. 27 S. Hamburg 1902, G. Schloeßmanns Verl. 60 Pf.

Es sind keine neuen Gedanken, die uns das Schriftchen bietet; auch ist viel Spreu unter dem Weizen, trotzdem es nur 27 Seiten umfaßt.

32. **W. E. Bach**, Bildungsstoffe der Volksschule mit Rücksicht auf die Gegenwart. 30 S. Minden 1902, C. Marowsky. 40 Pf.

Auch dieses Schriftchen bietet nichts Neues für den, welcher sich auf dem Laufenden in der Pädagogik gehalten hat.

33. Dr. **R. Knabe**, Oberrealschuldir., Die einheitlichen Ziele im Schulwesen. 32 S. Marburg 1902, Elwertsche Verl. 50 Pf.

Das Schriftchen tritt für die Gleichberechtigung der im Gymnasium, Realgymnasium und der Oberrealschule erworbenen allgemeinen Bildung ein; neue Gedanken sind darin nicht enthalten.

34. **Grossy**, Rektor, Bestimmungen des kgl. preuß. Ministers u. s. w. vom 1. Juli 1901, betr. das Präparanden- und Seminarwesen sowie die Prüfungen der Volksschullehrer, der Lehrer an Mittelschulen u. Rektoren. 94 S. Neuwied 1902, Heusers Verl. 1 M.

Der Herausgeber hat das Neue und Eigenartige der neuen Bestimmungen durch besonderen Druck, durch Gegenüberstellung des seither Geltenden und Erläuterungen hervorgehoben.

35. **Fr. v. Werder**, Lehrplan für Präparandenanstalten und Lehrerseminare. 144 S. Leipzig 1902, Dürrsche Buchh. 3 M.

Der vorliegende Lehrplan ist nach den neuen Bestimmungen über das Präparanden- und Seminarwesen in Preußen nach Beratungen mit den Fachlehrern in Konferenzen bearbeitet. Es läßt sich daraus ersehen, daß leider in der Praxis nicht die Bahnen eingeschlagen werden, welche man nach den betreffenden Bestimmungen erhofft hat und erhoffen durfte; wohl wird der Buchstabe derselben erfüllt, aber der Geist ist entflohen. Schon die ungleichmäßige Behandlung der einzelnen Fächer ist zu beanstanden (Religion 24 Seiten, Pädagogik 10, Deutsch 26, Geschichte 5, Mathematik 2, Naturkunde $7^1/_2$, Geographie 7, Musik $24^1/_2$ Seiten); noch mehr aber muß bedauert werden, daß den Forderungen der Zeit seitens der Wissenschaft und der Pädagogik zu wenig Rechnung getragen ist.

36. **H. Bödecker**, Hauptl., Einrichtungs- und Lehrplan der Präparanden-Anstalt in Lübeck 1902, Lübcke & Nöhring. 50 Pf.

Der Plan ist nach den preußischen Bestimmungen von 1901 bearbeitet; leider können wir auch in diesem Lehrplan den Fortschritt nicht verwirklicht sehen, den diese Bestimmungen angebahnt haben. Es ist dies um so mehr zu verwundern, als für die Aufnahme in die dritte Klasse die Absolvierung der achtklassigen Volksschule in Lübeck verlangt wird; ist diese zeitgemäß organisiert, dann kann man in der Präparanden-

schule doch etwas anderes leisten, als was in dem vorliegenden Lehrplan vorgesehen ist.

37. F. Altendorf, Repetitorium in Tabellen und Gliederungen. 160 S. Leipzig 1902, Ed. Peters Verl. 2 M.

Das Buch soll ein Hilfsmittel für Präparanden bei der Vorbereitung auf die Seminar-Aufnahmeprüfung sein; es bietet ihm zu diesem Zwecke eine Uebersicht über den Wissensstoff, den nach des Verfassers Ansicht der Präparand in sich aufnehmen soll, nachdem er sich eine genaue Einsicht in denselben verschafft hat. In dem Buch ist eine solche Menge zum Teil für die Bildung wertlosen Wissensstoffes angehäuft, daß von „genauer Einsicht" gar keine Rede sein kann; wir können daher vor dem Gebrauch desselben nur warnen.

38. Ernst Hupfer, Sem.-Lehrer, Anleitung zur Vorbereitung auf die 2. Lehrerprüfung nach den preuß. Ministerial-Bestimmungen vom 1. Juli 1901. Berlin, Gerdes & Hödel. 60 Pf.

Im wesentlichen beschränkt sich der Verfasser auf die Angabe geeigneter Schriften und trifft hier im allgemeinen eine gute Auswahl; einige gute pädagogische Zeitschriften hätten aber auch genannt werden sollen.

39. Neue Bestimmungen über die Vorbildung und die Prüfungen der Lehrer und Lehrerinnen an Mittelschulen und der Rektoren u. s. w. Breslau, F. Goerlich. 60 Pf.

40. Dr. Vogt, Prof., Die neue preußische Seminar-Reform unter pädagogischer Beleuchtung. 129 S. Dresden 1902, Bleyl & Kaemmerer. 2,25 M.

Die Schrift enthält eine kritische Betrachtung der preußischen Bestimmungen vom 1. Juli 1901 über das Präparanden- und Seminarwesen; eingehend sind besonders der Religionsunterricht, Deutsch, Zeichnen, Naturkunde und Mathematik, Musik und Pädagogik von Fachmännern einer kritischen Betrachtung unterzogen. In der Abfassung der einzelnen Betrachtungen von verschiedenen Verfassern liegt der verschiedene Wert derselben begründet; manche sind zu kurz, andere, wie z. B. die über Mathematik, könnten kürzer sein.

41. Johs. Meyer, Rektor, Die zweite Prüfung. Ein praktischer Wegweiser für die Vorbereitung zur zweiten Lehrerprüfung. Nebst einem Anhange, enth. die Bestimmungen über Ausbildung und Prüfung der Turn-, Zeichen- und Musiklehrer an höheren Lehranstalten sowie der Taubstummenlehrer. 3. nach der neuen Ordnung der zweiten Lehrerprüfung vom 1. Juli 1901 umgearb. Aufl. 187 S. Leipzig 1902, Th. Hofmann. 2 M.

Der junge Lehrer wird das Buch nicht ohne Nutzen lesen, aber groß wird derselbe nicht sein; besonders bei der Auswahl der Schriften zur Vorbereitung zur zweiten Prüfung wird er ihn ihm keinen Ratgeber finden. Denn wer wollte ihm z. B. das Studium von „K. A. Schmid, Geschichte der Erziehung" II. 2. 461 S., III. 2. 311 S., IV. 1. 612 und IV. 2. 881 S. empfehlen oder: „Cornelius, Psychologie als Erfahrungswissenschaft" oder „Külpe, Grundriß der Psychologie auf experimenteller Grundlage" oder „Blatz, Neuhochdeutsche Grammatik", 856 und 1314 Seiten oder „Schlosser, Weltgeschichte", 20 Bände u. dgl.; auch für das eingehende Studium eines Faches zur Vorbereitung für die zweite Prüfung kann der junge Lehrer solche Werke nicht mit Erfolg gebrauchen, weil ihm dazu schon die nötige Zeit fehlt. Wir halten die Anleitung von „Schwochow" für besser wie die vorliegende.

42. **Hohmann**, Rektor, Die Mittelschullehrer- und die Rektoratsprüfung. Ein Ratgeber für die auf Ablegung beider Prüfungen hinzulenkende Fortbildung des Lehrers, in Gemeinschaft mit anderen herausg. In 2 Reihen, je 8 Hefte umfassend. 1. Reihe: Die Mittelschullehrerprüfung. 3. Heft. Deutsch von Sem.-Oberl. Vorbrodt. 76 S. Breslau, F. Hirt. 80 Pf.

Auch dieses Heft gibt Winke, Richtlinien und Literatur zur Vorbereitung auf die Mittelschullehrerprüfung an; es kann aber auch jedem Lehrer, der die Prüfung nicht ablegen will, bei der Fortbildung im Deutschen als Wegweiser dienen.

43. **H. Schwochow**, Rektor, Die Fortbildung des Lehrers im Amte. I. Teil. Die Vorbereitung auf die zweite Lehrerprüfung. 5. Aufl. 173 S. 2 M., II. Teil. Die Vorbereitung auf die Prüfung der Lehrer an Mittelschulen. 8. Aufl. 255 S. 2,50 M., III. Teil. Die Vorbereitung auf die Rektorprüfung. 5. erw. Aufl. 247 S. 2,80 M. Leipzig 1902, Dürrsche Buchh.

Die 3 Teile der vorliegenden Schrift sind nach der preußischen Prüfungsordnung vom 1. Juli 1901 umgearbeitet worden; der Verfasser hat bei den von ihm angegebenen Richtlinien, Winken und Werken für die Fortbildung nicht bloß die Vorbereitung auf die Prüfung, sondern in erster Linie die Fortbildung des Lehrers an sich im Auge und läßt sich daher durch keine Rücksichten in irgend welcher Hinsicht einengen. Das ist sehr zu loben; daher werden seine Bücher dem Lehrer auch wirkliche Wegweiser sein.

44. **Fr. Polack**, Schulrat, Lehrplan mit Pensenverteilung, Lehrbericht, Lektionsplänen und Schulchronik, für ein- bis dreiklassige Volksschulen. 5. Aufl. Leipzig 1903, Th. Hofmann. 1,20 M.

Der Plan beruht auf reicher Lebenserfahrung; wenn wir auch nicht allen Ansichten des Verfassers zustimmen, so können wir das Studium des Buchs doch jedem Lehrer empfehlen.

45. **R. Baumhauer**, Schulrat, Lehrplan für sechsklassige Volksschulen. 83 S. Lissa 1902, Ebbeckes Verl. 1,40 M.

Der vorliegende Lehrplan erhält seine Richtlinien von den preußischen allgemeinen Bestimmungen; nicht überall, wie z. B. in der Naturgeschichte, ist die Berücksichtigung der Forderungen der heutigen Methodik zu erkennen.

46. **A. Ducret**, Kreisschulinsp., Ausführlicher Stoffverteilungsplan für einklassige Schulen. 2. verb. u. verm. Aufl. 81 S. Gebweiler 1902, J. Boltze. Geb. 1,50 M.

Der Lehrplan ist für die Schulverhältnisse in den Reichslanden berechnet; die neue Auflage hat einige Veränderungen erfahren.

47. **K. O. Beetz**, Schuldir., Der Führer im Lehramt. 2. völlig umgearb. u. verm. Aufl. 423 S. Osterwieck 1903, A. W. Zickfeldt. 3,60 M.

Das mit großem Fleiß bearbeitete Buch ist ein Ratgeber für Lehrer und Schulaufsichtsbeamte — Seminaristen werden es wohl weniger gebrauchen; es enthält alle wichtigen Bestimmungen aus der Schulgesetzgebung und Schulverwaltung, der Schularbeit, der Lehrer-Fortbildung und des Lehrer-Vereinswesens und zwar in erster Linie mit Rücksicht auf Preußen, in zweiter auf die anderen deutschen Staaten. Der Lehrer und Schulaufsichtsbeamte kann sich also durch das Buch über die betreffenden Verhältnisse leicht belehren; ein alphabetisches Wort- und Sachregister erleichtert das Nachschlagen. Daß in den einzelnen Ausfüh-

rungen kleine Fehler vorkommen, kann bei dem Umfange und der Schwierigkeit der Beschaffung des Stoffes nicht wundern; hier bringt außerdem auch jedes Jahr Veränderungen. Eine Umarbeitung bedarf aber besonders das „Verzeichnis der empfehlenswerten Bücher für die Fortbildung des Lehrers“; einmal fehlt jede Richtlinie für die Auswahl und dann muß diese selbst mit Rücksicht auf die Bedürfnisse des Lehrers geprüft werden. Der Lehrer muß doch ungefähr erkennen können, ob sich ein Buch für seine Zwecke eignet; die im allgemeinen für das Studium des Lehrers wenig geeigneten Bücher muß der Verfasser ausscheiden und andere, besser geeignete an deren Stelle setzen (auch manche völlig sinnentstellende Druckfehler müssen entfernt werden). Endlich dürfte es sich empfehlen, auch die besten Zeitschriften, allgemein-wissenschaftliche und speziell-pädagogische, zu nennen; und da nicht jeder Lehrer und Schulbeamte sich jede neue Auflage von „Beetz, Ratgeber“ wird anschaffen wollen, wohl auch nicht jedes Jahr eine neue Auflage von demselben erscheint, so würden wir endlich auch noch zur weiteren Orientierung und Belehrung auf den „Pädagogischen Jahresbericht“ hinweisen.

48. Frauenberufe. Forderungen, Leistungen, Aussichten in den für Frauen geeigneten Berufen. à Heft 50 Pf. Leipzig, E. Kempe.

Die uns vorliegenden Heftchen enthalten folgende Berufsarten: 1. Die Lehrerin; 2. Fräulein und Kindergärtnerin; 3. Haus- und Stubenmädchen, Köchin, Zofe; 4. Kontoristin; 5. Die Schriftstellerin; Kunst und Kunstgewerbe; sie geben genaue Auskunft über die Forderungen, Vorbildung, Aussichten, Gehaltsverhältnisse, Stellenvermittlung u. s. w., überhaupt über alles, was mit diesen Berufsarten zusammenhängt.

49. Dr. med. **Kluge**, Männliches und weibliches Denken; ein Beitrag zur Frauen- und Erziehungsfrage. 35 S. Halle 1902, C. Marhold. 1 M.

Der Verfasser erörtert auf physiologischer Grundlage die Frage: Wie denkt die Frau und wie denkt der Mann, wobei er unter Denken das gesamte Innenleben der Frau und des Mannes versteht; sodann sucht er darzulegen, daß im Völkerleben das männliche Denken in das weibliche übergeht, wenn das Leben eines Volkes abwärts geht, und daß in unserer Zeit in der Stadt das weibliche und auf dem Lande das männliche Denken vorherrscht und warnt endlich vor der gemeinsamen Erziehung beider Geschlechter. Wenn auch die Ausführungen des Verfassers nicht tiefgehen und sich manche Uebertreibungen nicht verkennen lassen (z. B. „das Weib ist subjektiv, ist unwahr, ist eitel, gefallsüchtig, ist charakterlos, unzuverlässig, schwach und schwachsinnig“ u. s. w.), so enthält das Schriftchen doch beachtenswerte Gedanken.

50. Dr. **Frei**, Landerziehungsheime. Darstellung und Kritik einer modernen Reformschule. 98 S. Leipzig 1902, J. Klinkhardt. 1,80 M.

Im ersten Teile gibt der Verfasser einen Ueberblick über die Landerziehungsheime von den Philanthropinen an bis zu dem Landerziehungsheim des Dr. Lietz bei Ilsenburg und Haubinda; im zweiten Teil gibt er eine Kritik der Erziehungsweise in denselben und im dritten Teil bespricht er die Nutzbarkeit der Landerziehungsheime für das öffentliche Erziehungswesen. Man muß nicht mit allem einverstanden sein, was in den Landerziehungsheimen unternommen wird; daß sie aber die Erziehung natur- und kulturgemäß leiten, wird man vom pädagogischen Standpunkte aus nicht bestreiten können.

51. **Meyer-Schellentrup**, Dir., Lebensheimer Aufsätze. 112 S. Elberfeld 1902, Baedekersche Buchh. 50 Pf.

In der Einleitung gibt der Verfasser eine Charakteristik von unserer Zeit, in der alles übertrieben ist; damit aber wird mehr geschadet als genützt. Der Pestalozziverein „Lebensheim“ und das demselben dienende Institut „Lebensheim“ soll den Weg angeben, der zu einer neuen Zeit hinführt; mit ihren Prinzipien beschäftigt sich das vorliegende Schriftchen. Die Grundgedanken desselben sind gesund; sie sind nicht neu, werden aber leider in unseren Schulen noch viel zu wenig beachtet. Aber diese und andere Gedanken sind in dicken Schalen von allerhand Erörterungen eingeschlossen, die oft etwas weit abliegen vom Wege und auf den Leser ermüdend wirken.

52. Dr. **Fr. Pfalz**, Realschuldir. a. D., Prof., Ein Knabenleben vor sechzig Jahren. Pädagogische Betrachtungen eigener Erlebnisse. II. Teil. 112 S. Leipzig 1902, R. Wöpke. 1,50 M.

Der II. Teil dieses Schriftchens kann ebenso empfohlen werden wie der I. Teil.

53. **F. W. Vogel**, Lehrer, Die Erziehung unserer Schulneulinge zum Wissen. 31 S. Berlin 1902, Gerdes & Hödel. 60 Pf.

Der Verfasser gibt einen Ueberblick über die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des Elementarunterrichts; der Vortrag wurde im pädagogischen Ferienkurs in Jena gehalten, woher es wohl auch kommt, daß nur Herbart und Ziller und die in diesem Bannkreis sich bewegenden Pädagogen Beachtung finden.

54. **H. Schreiber**, Lehrer, Gebet dem Kinde was des Kindes ist. 113 S. Nürnberg 1902, Fr. Kornsche Buchh. 1,60 M.

Eine gründliche Reform des Elementarunterrichts strebt der Verfasser an und unterzieht daher den jetzigen einer scharfen aber sachlichen Kritik; zugleich macht er aber Vorschläge zur Reform. Ueber manche Vorschläge läßt sich allerdings mit dem Verfasser noch sehr streiten; andere sind gut und ausführbar — wenn der Lehrer sie mit Interesse angreift und keine Mühe scheut.

55. Dr. **E. v. Sallwürk**, Oberschulrat, Haus, Welt und Schule. 124 S. Wiesbaden 1902, O. Nemnich. 2,50 M.

Die Schrift behandelt den Lehrplan des ersten Schuljahrs nach sechs verschiedenen Gesichtspunkten; der Verfasser will dadurch eine bessere Grundlage der elementaren Volkserziehung schaffen. Er geht dabei von dem richtigen Gesichtspunkte aus, daß der Schulunterricht an die Erziehung und das Leben des Kindes im vorschulpflichtigen Alter sich anschließen und die harmonische Entwicklung der Kräfte des Kindes fördern soll; daher muß die Sache der Form vorangehen. Der Verfasser muß dabei natürlich Kritik an dem Bestehenden üben; praktische Vorschläge zur Reform macht er nicht, denn er ist mehr Theoretiker als Praktiker, aber er regt zum Nachdenken und Versuchen an.

56. **O. Förster**, Sem.-Oberl., Das erste Schuljahr. 4. Aufl. 415 S. Leipzig 1902, R. Voigtländers Verl. 3,60 M.

Das Buch ist ein brauchbares Handbuch für Lehrer der Elementarklassen; es hat die Fortschritte in der Methodik soweit berücksichtigt, als sie sich unter den gegebenen Verhältnissen ausführen lassen und nach den gesetzlichen Bestimmungen ausgeführt werden dürfen. Im allgemeinen

wandelt er daher in den hergebrachten Bahnen; dem Anschauungsunterricht auf Grund der Sinnenbildung durch Formen bringt er gar kein Verständnis entgegen. Wenn einmal in den Seminarien von Fachmännern auf Grund der modernen Psychologie die Pädagogik gelehrt wird, so dürfte sich auch für den Anschauungsunterricht mehr Verständnis finden.

57. **F. Gansberg**, Schaffensfreude. 124 S. Leipzig 1902, Th. Hofmann. 1,60 M.

58. — Plauderstunden. 152 S. Ebend. 1902. 2,20 M.

„Daß die Schaffenskraft der Kinder wachse, sich betätige, sei unsere oberste Erwägung bei allen unterrichtlichen Maßnahmen"; das ist das Grundprinzip, von welchem der Verfasser der vorliegenden Schriften ausgeht und dem wir voll und ganz zustimmen; darin liegt auch in der Tat das beste Disziplinarmittel des Unterrichts und zugleich das beste Mittel der künstlerischen Erziehung. Von diesem Gesichtspunkte aus enthält die erstgenannte Schrift eine Fülle anregender Gedanken, die eine Reform des elementaren Sach- und Sprachunterrichts zum Ziele haben; das zweite Schriftchen bietet den zugehörigen Lehrstoff und zeigt, wie sich der Verfasser die praktische Ausführung seiner Gedanken denkt. Aber nach unserer Ansicht gibt der Verfasser in seinen Darlegungen nur eine Seite der Reform, die sich auf die Phantasie und die Sprache bezieht; er läßt dagegen die Erziehung der Sinne und der Hand außer acht. Ist aber, wie er Seite 17 sagt, die Anschauung „das Wichtigste", soll das Kind beobachten lernen (Seite 35), wird man (Seite 121) niemals ein Werk sorgfältiger betrachten, als wenn man es kopiert, ist das Arbeiten, das Schaffen von so großer Bedeutung für die Erziehung, — so muß auch das Schaffen mit der Hand in den Elementarunterricht aufgenommen und an die Stelle unseres heutigen Anschauungsunterrichts treten; hier wird der Boden für den vom Verfasser empfohlenen Unterricht geschaffen, mit dessen praktischer Ausführung wir uns jedoch nicht ganz einverstanden erklären können, da er hier doch über die Norm oft hinausgeht.

59. **H. Scharrelmann**, Herzhafter Unterricht. 155 S. Hamburg 1902, A. Janssen. Geb. 3 M.

Der Verfasser dieses Buches steht auf demselben Standpunkt wie Gensberg (52 und 53); auch er will eine Reform des Unterrichts, durch den Gefühl und Phantasie mehr Berücksichtigung finden und geht dabei in seinen Gedanken und Proben nicht selten über das berechtigte Maß hinaus.

60. **O. Schulze**, Die Frage der ästhetischen Erziehung, eine Lebens- und Existenzfrage für unser Volk und für unsere Jugend. 65 S. Magdeburg 1902, Friese & Fuhrmann. 1 M.

Die guten Gedanken, die das Schriftchen enthält, sind leider in schwulstiger Sprache zur Darstellung gebracht, so daß die Lektüre des Schriftchens nicht gerade ästhetisch wirkt.

61. **W. Rein**, Bildende Kunst und Schule. 112 S. Dresden 1902, E. Haendcke. 2 M.

In leicht verständlicher Form und übersichtlich stellt der Verfasser die wesentlichen Ergebnisse der über diese Frage gepflogenen Erörterungen zusammen und sucht aus dem Vergleich derselben die Gesichtspunkte für die Weiterentwicklung derselben zu gewinnen; die Tabellen im Anhang

geben Richtlinien für die Auswahl von Kunstwerken für niedere und höhere Schulen.

62. L. **Mittenzwey**, Kunst und Schule. 115 S. Leipzig 1902, Siegismund & Volkening. 2 M.

Auch dieses Buch gibt eine übersichtliche Zusammenstellung der Ansichten über die Frage der künstlerischen Erziehung, um Richtlinien für die endgültige Gestaltung derselben zu gewinnen; zunächst faßt der Verfasser das geschichtliche Moment ins Auge, stellt dann den Begriff der wahren Kunst fest, beleuchtet die Kunstbestrebungen der Gegenwart nach ihren Licht- und Schattenseiten, um endlich die Berechtigung der Kunstpflege in der Schule darzutun, für welche er auch Winke behufs Ausführung im einzelnen gibt.

63. Die Kunst im Leben des Kindes. Herausg. v. L. Droescher, O. Feld, M. Osborn, W. Spohr u. Fr. Stahl. 184 S. Berlin 1902, G. Reimer. 2,50 M.

Im Anschluß an die im Frühjahr 1901 in Berlin und einer Reihe deutscher und österreichischer Städte stattgehabte Ausstellung „Die Kunst im Leben des Kindes" hat sich eine Vereinigung mit gleichem Namen gebildet, in deren Auftrag die oben Genannten die Wünsche und Gedanken, aus denen diese Ausstellung hervorgegangen ist, als Handbuch für Eltern und Erzieher zusammengestellt und herausgegeben haben; sie erstrecken sich über „Erziehung und Kunst", „Naturbeobachtung", „Künstlerischer Wandschmuck in Schule und Haus", „Künstlerische Bilderbücher" und „Spiel und Spielzeug" und begnügen sich nicht mit theoretischen Erörterungen, sondern geben auch praktische Ratschläge.

64. J. **Leisching**, Kunsterziehung und Schule. 52 S. Leipzig, B. G. Teubner. 1,20 M.

Eigentlich Neues bietet das Schriftchen über den betreffenden Gegenstand nicht; es bespricht zunächst den künstlerischen Wandschmuck und warnt vor Uebertreibung in der Auswahl der Bilder, geht dann auf die Reformbestrebungen des Zeichenunterrichts näher ein; mit Recht hebt er als Kernpunkt die diesbezügliche Vorbildung des Lehrerstandes hervor. Im übrigen kann man jetzt sagen: „Der Worte sind genug geschehen, nun laßt uns Taten sehen."

65. Dr. R. **Dohse**, Kunst für die Jugend. 20 S. Leipzig 1902, A. Hoffmann. 50 Pf.

Das Schriftchen gibt einen gedrängten Ueberblick über die Ursachen, Zwecke, Ziele und Bestrebungen auf dem Gebiete der künstlerischen Erziehung.

66. J. Fr. **Hartung**, Künstlerische Kultur. 59 S. München, Verl. der Werkstatt der Kunst. 1,20 M.

Das Schriftchen enthält eine Sammlung von Aufsätzen über Kunst und künstlerische Erziehung, die in der „Werkstatt der Kunst", dem Organ für die Interessen der bildenden Künstler erschienen sind; sie sind ein wertvoller Beitrag zu der heute viel erörterten Frage der künstlerischen Erziehung.

67. **Hr. Wolgast**, Die Bedeutung der Kunst für die Erziehung. 23 S. Leipzig 1903, E. Wunderlich. 50 Pf.

Das Schriftchen enthält den auf der Chemnitzer allgemeinen deutschen Lehrerversammlung vom Verfasser gehaltenen Vortrag.

68. Dr. **M. Spanier**, Künstlerischer Wandschmuck für Schulen. 3. erweit. Aufl. 117 S. Leipzig 1902, R. Voigtländers Verl. 1,40 M.

Das Büchlein belehrt über den Wert, die Bedeutung, die Benutzung des künstlerischen Wandschmucks u. dgl. und gibt ein Verzeichnis von Bildern zum Schmuck der Schulräume, widerlegt die erhobenen Bedenken, bespricht die Behandlung der Bilder im Unterricht u. dgl.

69. **H. Scherer**, Der Werkunterricht in seiner soziologischen und physiologisch-pädagogischen Begründung. 50 S. Berlin 1902, Reuther & Reichard. 1 M.

Im ersten Teil der Schrift wird nachgewiesen, daß die technische Kultur ein wichtiger Kulturfaktor gewesen und noch heute ist; im zweiten Teil wird der Wert der technischen Bildung und ihre Verwirklichung durch den „Werkunterricht“ (Handfertigkeitsunterricht) dargelegt.

70. Dr. **Fr. Seiler**, Prof., Der Oberlehrer. (Das Buch der Berufe. VII. Ein Führer und Berater bei der Berufswahl.) 194 S. m. 36 Abbild. Hannover 1902, Gebr. Jänecke. Geb. 4 M.

Das Buch will dem akademisch-gebildeten Lehrer von der Wahl des Berufes an durch die Studien-, Prüfungs- und praktische Vorbereitungszeit hindurch bis zu den ersten Jahren seiner amtlichen Tätigkeit hinein ein wohlmeinender Begleiter und Berater sein; nach einem Ueberblick über die geschichtliche Entwicklung des höheren Schulwesens bespricht der Verfasser die äußeren Verhältnisse des Standes, Licht- und Schattenseiten des Berufes, die theoretische Vorbereitung zum Berufe des Oberlehrers, die Prüfung, die praktische Vorbildung und die praktische Tätigkeit und endlich Stipendien und Studienreisen.

71. Dr. **P. Goldscheider**, Gymn.-Dir., Die Grundzüge der neuen Lehrpläne für den Kreis der allgemeinen Bildung. 54 S. Berlin 1902, Weidmannsche Buchh. 2 M.

Der Verfasser bespricht vom Standpunkte des Altphilologen den Bildungswert der einzelnen Fächer unter Beziehung auf die neuen Lehrpläne für die höheren Schulen in Preußen.

72. **Th. Lautz**, Prof., Fortbildungs- und Fachschulen für Mädchen. 232 S. Wiesbaden 1902, J. F. Bergmann. 2,80 M.

Nach einer eingehenden Erörterung über Frauenbewegung und Frauenbildung und die Fortbildungs- und Fachschulen für Mädchen im allgemeinen und deren Organisation, im besonderen im allgemeinen Teil, geht der Verfasser auf die tatsächlichen Verhältnisse der in Deutschland, Oesterreich und der Schweiz bestehenden Fortbildungs- und Fachschulen für Mädchen ein und gibt an der Hand von Lehrplänen, Verwaltungsberichten u. s. w. eine eingehende Darstellung derselben.

73. **Marg. Henschke**, Zur Einführung in die Theorie und Praxis der Mädchen-Fortbildungsschule. 172 S. Leipzig 1902, Th. Hofmann. 2,80 M.

In dem vorliegenden Buche sind die Vorlesungen veröffentlicht, welche von der Verfasserin in den „Lehrerinnen-Kursen“ der Viktoria-Fortbildungsschule zu Berlin gehalten worden sind; sie enthalten nach einer orientierenden Einleitung einen Ueberblick über die geschichtliche Entwicklung der Mädchen-Fortbildungsschule, ihre Aufgabe, Organisation im allgemeinen, Lehrkräfte und Lehrplan, sowie Methodik der einzelnen Lehrfächer im besonderen u. s. w. Alle Erörterungen gehen aus tiefem

Verständnis der pädagogischen Theorie und reicher Erfahrung hervor; das Buch verdient daher besondere Beachtung.

74. O. **Pache**, Handbuch des deutschen Fortbildungsschulwesens. 6. Teil. 161 S. Wittenberg 1902, R. Herrosés Verl. Geb. 4 M.

Wer sich bezüglich der Entwicklung des Fortbildungsschulwesens auf dem Laufenden erhalten will, findet in dem vorliegenden Buche das beste Hilfsmittel; der 6. Band enthält zunächst zwei Abhandlungen über die Ausbildung der Lehrer an Fortbildungsschulen, sodann eine Abhandlung über die Einrichtung der kaufmännischen Fortbildungsschulen, einen Bericht über die Aufwendungen der deutschen Staaten für das Fortbildungsschulwesen 1891 und 1901, einen solchen über das Fortbildungsschulwesen im Herzogtum Sachsen-Meiningen, die neuesten Gesetze über das Fortbildungsschulwesen u. s. w.

75. **J. Tischendorf** u. **A. Marquard**, Schuldirektoren, Präparationen für den Unterricht an einfachen Fortbildungsschulen. I. Teil. Das 1. Fortbildungsschuljahr. 2. verm. u. verb. Aufl. 215 S. Leipzig, E. Wunderlich, 2,40 M.

76. O. **Simon**, Geh. Ober-Reg.-Rat, Die Fachbildung des preußischen Gewerbe- und Handelsstandes im 18. u. 19. Jahrh., nach den Bestimmungen des Gewerberechtes und der Verfassung des gewerblichen Unterrichtswesens. 927 u. LXXXVII S. Berlin 1902, J. J. Heine. 22 M., geb. 24,50 M.

Das vorliegende Werk gibt „in großen Umrissen eine Schilderung der auf die Fachbildung des preußischen Gewerbe- und Handelsstandes in den beiden letzten Jahrzehnten gerichteten Bestrebungen unter Mitteilung der wichtigsten einschlägigen Gesetze, Verordnungen, Ausführungsbestimmungen, sowie eine bis in die neueste Zeit reichende Uebersicht über die verschiedenen hier in Frage kommenden Schuleinrichtungen"; von diesem Gesichtspunkte aus sind im ersten Abschnitt die gewerberechtlichen Bestimmungen über die Ausbildung der Gewerbetreibenden und im zweiten das gewerbliche Unterrichtswesen zur Darstellung gebracht. Ein Stichwortregister erleichtert das Nachschlagen.

77. **Johs. Langermann**, Probleme der Erziehung. 191 S. Elberfeld 1902, Baedeckersche Buchh. 2,40 M.

Die Richtlinien für die „Probleme der Erziehung" entnimmt der Verfasser der Entwicklungslehre; an ihrer Hand soll in seinem Buch der Punkt in der Entwicklungsbahn aufgesucht werden, an dem wir uns zurzeit befinden, um dann „an dem Werdegang der Kulturwelt bewußten und tatkräftigen Anteil nehmen zu können". Hierzu bedarf es der Beantwortung zweier Fragen: 1. Welches ist Realmachtfaktor, der im besonderen berufen erscheint, als Organ unseres Volkskörpers dessen Entwicklungsprozeß herbei- und durchzuführen? und 2. Woher nimmt unser Volkskörper die materiellen und persönlichen Werte, welche für die Durchführung dieses Entwicklungsprozesses nötig sind? Die Beantwortung gibt der Verfasser I. in einer Unterredung über die Erziehungsfragen vom Standpunkte des Juristen, Arztes und Pädagogen, und II. in einer Erörterung über „Erziehungsreform und soziale Frage". Mag man auch mit dem Verfasser in einzelnen Punkten nicht übereinstimmen, die Lektüre seines Buches regt jedenfalls zum Nachdenken über die Probleme der Erziehung an und gibt beachtenswerte Richtlinien zur Lösung derselben.

78. Die Verhandlungen des dreizehnten evangelisch-sozialen Kongresses 1902. 160 S. Göttingen 1902, Vandenhoeck & Ruprecht. 2 M.

Es sind drei wichtige Fragen, die hier zur Erörterung kommen: die „sittliche und soziale Bedeutung der Bildung“ von Prof. Dr. Harnack, „Kunst und Volk“ von Lic. Dr. Paul Schubring und Dr. v. Erdberg und „Ursachen und soziale Wirkungen der modernen Industrie- und Handelskrisen“ von Prof. Dr. Pohle; die Vorträge, wie die daran sich anknüpfenden Debatten sind für den Lehrer von höchstem Interesse.

79. **W. Wagner**, Die Studentenschaft und die Volksbildung. 15 S. Berlin 1902, R. Gaertners Verl.

Das Schriftchen enthält einen Bericht über die Arbeiterbildungskurse der sozialwissenschaftlichen Abteilung der Wildenschaft der technischen Hochschule zu Berlin.

80. Dr. **Kassel**, Hebung des Proletariats durch die Volksschule. 16 S. Posen 1902, J. Jolowicz. 20 Pf.

Das Schriftchen enthält beachtenswerte Gedanken und Vorschläge.

81. Dr. **Pel**, Prof., Ueber die Kunst, gesund und glücklich zu leben und Krankheiten zu verhüten. Aus dem Holländischen übersetzt von Dr. A. Rosenstein. 32 S. Jena 1902, G. Fischer. 50 Pf.

Wir empfehlen das Büchlein zur Lektüre.

82. Dr. **L. Gurlitt**, Oberl., Der Deutsche und sein Vaterland. 6. Aufl. 145 S. Berlin 1903, Wiegandt & Grieben.

Daß in unserem Schulwesen etwas nicht in Ordnung ist, das zeigt die Aufnahme des vorliegenden Buches, das in kurzer Zeit sechs Auflagen erlebte; und doch sind es keine neue Gedanken, die es enthält. Der Verfasser weist aber verschiedene Mängel und Fehler auf, die sich bei den Deutschen finden und zum Teil wenigstens in ihrem Erziehungswesen begründet sind; möge man seine Schrift nicht bloß lesen, sondern auch darnach tun.

83. Dr. **J. Unold**, Die höchsten Kulturaufgaben des modernen Staates. 171 S. München 1902, J. F. Lehmanns Verl. 3 M.

Der bekannte Philosoph bietet hier eine Schrift, deren Inhalt ein Ausfluß seiner Ethik ist; er legt darin die Aufgaben des modernen Staates hinsichtlich der staatsbürgerlichen Erziehung eingehend dar. Im 1. Abschnitt bespricht er die Beziehungen des modernen Staates zur geistig-sittlichen Kultur; im 2. Abschnitt erörtert er Werden, Wesen und Ausbau des modernen Staates; im 3. Abschnitt endlich legt er die Grundlagen und Grundzüge der staatsbürgerlichen Erziehung dar. Den Pädagogen interessieren in erster Linie die in dem Schriftchen niedergelegten pädagogischen Gedanken; diese aber verdienen ernste Beachtung.

84. **Voigt**, Prof., Christentum und Bildung. 2., durchges. Aufl. 31 S. Leipzig 1902, Dürrsche Buchh. 60 Pf.

In der vorliegenden religions-philosophischen Studie legt der Verfasser das Verhältnis des Christentums zur Bildung dar und zeigt, daß gerade das Christentum der Bildung bedarf.

85. Dr. **E. Krüger**, Die sozialen Aufgaben des Volksschullehrers. 84 S. Frankfurt a. M. 1902, M. Diesterweg. 1 M.

Der Verfasser sucht aus den durch die Geschichte der Nationalökonomie sich ergebenden Grundlagen des Wirtschaftslebens das soziale Leben des

Volkes aufzubauen und daraus die sozialen Aufgaben der Volksbildung und des Volksschullehrers herzuleiten; so richtig der Gesichtspunkt ist, von dem die letzteren ins Auge gefaßt sind, so ist doch zu viel fremder Stoff herbeigezogen, wodurch die leitenden Gedanken zu sehr zurückgedrängt werden.

86. Dr. **M. Laux** u. **J. Boock**, Oberl., Die Erziehung des Deutschen zum Staatsbürger. 54 S. Berlin 1902, Horn & Raasch. 75 Pf.

Die Schrift ist ein Ergebnis fachwissenschaftlicher Studien und politischer und methodischer Erfahrungen; sie beschäftigt sich mit den allgemeinen Grundsätzen und der Methodik des Gegenstandes und gibt schultechnische und methodische Vorschläge zur Durchführung. Eine Ergänzung bilden die „Lehrproben zur Bürgerkunde", A. Für die Volksschule, herausgegeben von Johs. Boock. Mit einzelnen Ausführungen, die namentlich die Methodik betreffen, können wir jedoch nicht einverstanden sein; vor allem haben nach unserer Ansicht die Verfasser die bekannten Worte nicht beherzigt: Nicht für die Schule (und die Schulinspektoren!), sondern für das Leben lernen wir!

87. **H. Rosin**, Der Trakehner Prozeß. Ein Stück Leidensgeschichte der Volksschule am Ende des XIX. Jahrhunderts. 61 S. Berlin 1902, Gerdes & Hödel. 50 Pf.

Die Schrift gibt einen ausführlichen Bericht über die Gerichtsverhandlungen, sowie über deren parlamentarische Vorgeschichte.

88. **J. Beihl**, Lehrer, Die Befreiung der Volksschullehrer aus der geistlichen Herrschaft. 2. Aufl. 53 S. Berlin-Schöneberg 1903, Verl. d. Hilfe.

Die erste Auflage der vorliegenden Abhandlung war vor Jahresfrist in dem Jahrbuch der Hilfe „Patria" erschienen; liberale wie konservative Geistliche und Lehrer nahmen Stellung zu den Ausführungen Beihls und veranlaßten ihn zu der neuen Auflage, die durch ein Vor- und Nachwort erweitert ist. Wir vermissen in der Darlegung die konsequente Durchführung des Gedankens, daß die heutige Volksschule die kulturschaffende Veranstaltung des konfessionslosen Staates ist; weil diese fehlt, darum konnte die Schrift von Zilleſſen in der „Evangel. Volksschule" scheinbar mit Erfolg bekämpft werden. Trotzdem ist die Schrift ein wertvoller Beitrag zum Kampf um die Selbständigkeit der Schule.

89. **H. Drewke**, Die natur- und kulturgemäße Schulverwaltung. 2. Aufl. 62 S. Leipzig 1902, Siegismund & Volkening. 1 M.

Der Verfasser will zeigen, wie auch die Schulverfassungsfrage sich seit etwa 100 Jahren fortentwickelt hat; sie zeigt aber auch, wie viel noch zu tun ist, bis sie gemäß den Forderungen der Pädagogik gelöst und das Gebäude der klerikalen Schulpolitik zerstört ist. Er sucht daher durch eine geschichtsphilosophische Betrachtung der Entwicklung des nationalen Bildungswesens und durch eine prinzipielle Auffassung der gegenwärtigen Bildungsarbeit die Richtlinien für die Lösung der Schulverfassungsfrage zu gewinnen; von dem dadurch gewonnenen Standpunkte baut er dann die Schulverwaltung und Schulaufsicht auf.

90. **Frz. Frisch**, Schulinsp., Beiträge zur Reform der Schulleitung. 25 S. Wien 1902, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 50 Pf.

Das Schriftchen enthält drei Aufsätze: 1. Die Aufgaben der Schulleiter in Hinsicht auf die Einführung der Anfänger in den praktischen Schuldienst; 2. Vorschläge zur Aus- und Umgestaltung der Bezirks-Lehrerkonferenzen; 3. Die Diensttabelle.

91. T. Claus, Hauptl., Das Fürsorgegesetz vom 2. Juli 1900 und seine Bedeutung für die Schule. 83 S. Bielefeld, A. Helmichs Buchh. 40 Pf.

92. E. Ommerborn, Rektor, Gesetz über die Fürsorgeerziehung Minderjähriger vom 9. Juli 1900, sowie der Schule und den Erziehern und denselben nahestehenden Kreisen daraus erwachsenden Aufgaben. 104 S. Breslau, F. Goerlich. 60 Pf.

93. W. D. Bach, Welches sind die Aufgaben, die das Gesetz vom 2. Juli 1900 über die Fürsorgeerziehung Minderjähriger den Lehrern an Volksschulen stellt? 20 S. Bielefeld, Helmichs Buchh. 40 Pf.

94. C. Kotterba, Pastor, Die Ausführung der Fürsorgeerziehung und die hierbei erforderliche Mitwirkung von Kirche, Schule und Haus. 48 S. Dresden 1902, Fr. Richter. 70 Pf.

95. W. Bach, Die Haftpflicht der Lehrer. 30 S. Bielefeld, Helmichs Buchh. 50 Pf.

96. Dr. E. Hoppe, Prof., Wie bewahren wir unsere Jugend vor der Unsittlichkeit? 2. Aufl. 16 S. Gütersloh, C. Bertelsmann. 20 Pf.

97. Kießler, Rektor, Elternabende nach Theorie und Praxis. 44 S. Hannover 1902, C. Meyer. 60 Pf.

98. Pädagogische Studien für Eltern, Lehrer und Erzieher. 2. u. 27. Heft. 2. Aufl. 84 S. u. 38 S. 1,20 M. u. 60 Pf. Leipzig, Siegismund & Volkening.

99. Dr. Bockeradt, Gymn.-Dir., Ein letztes Wort in der Abschiedsstunde. 107 S. Paderborn 1902, F. Schöningh. 1,20 M.

Die zwölf Schulreden, welche das Schriftchen enthält, enthalten weise Lehren, die auch junge Lehrer mit Nutzen lesen können.

100. Preußisches Volksschularchiv. Zeitschrift für Rechtsprechung und Verwaltung auf dem Volksschulgebiete. Sammlung der ergehenden Gesetze und Ausführungsbestimmungen, der gerichtlichen und verwaltungsgerichtlichen Entscheidungen, sowie der wichtigsten Ministerialerlasse und Verfügungen der Provinzialbehörden. Herausg. von Reg.-Rat K. v. Rohrscheidt. Erster Jahrgang, 4 Hefte. 388 S. Berlin 1902, F. Vahlen. 5 M.

Der Inhalt der Zeitschrift ist durch den Titel bezeichnet; außerdem enthält jedes Heft Aufsätze über besonders wichtige Rechtsfragen aus sachkundiger Feder. Daß diese Zeitschrift den Lehrern und Schulverwaltungsbeamten gute Dienste leisten kann, bedarf wohl keines besonderen Nachweises; ein Inhaltsverzeichnis und ein Sachregister erleichtern den Gebrauch.

101. H. Weigand, Gesetzes- und Staaten-Kunde für das Königreich Preußen. 318 S. Hannover 1902, C. Meyer. 2 M.

Das Buch enthält die für jeden Laien wichtigen Reichs- und Landesgesetze, soweit sie im Königreich Preußen Geltung haben; ein Inhaltsverzeichnis und ein Sachregister erleichtern den Gebrauch.

102. Dr. Ustrich, Populäre Gesetzeskunde für Schule und Haus oder das für jedermann Notwendigste von der Verfassung, von der Verwaltung, von dem Behörden- und Gerichtsorganismus und der Rechtspflege. 3., verb. u. erweit. Aufl. 63 S. München 1902, J. Lindauersche Buchh. 75 Pf.

103. Pädagogisches Jahrbuch 1902. Herausg. von der Wiener Pädagog. Gesellschaft. Red. v. A. Zens. 195 S. Wien 1903, Manzsche Hofb. 3 M.

Der 25. Band des „Pädag. Jahrbuchs“ enthält wie die vorangegangenen Bände wertvolle Abhandlungen (Vorträge) und Referate aus dem Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaft. (Die Hilfsschulen für schwachsinnige Kinder von Dr. Geller; Die Psychologie der Gefühle im Lichte der neueren Forschung von Prof. Dr. Jerusalem u. a.).

5. Zeitschriften.

1. Neue Bahnen. Monatsschrift für wissenschaftl. u. praktische Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Lehrerfortbildung. Herausg. von H. Scherer. XIV. Jahrg. 12 Hefte. Leipzig 1902, H. Haacke. 8 M.

   Inhalt: A. Abhandlung aus der Geschichte der Grund- und Hilfswissenschaften, der allgemeinen und besonderen Pädagogik; B. Rundschau, Referate und Mitteilungen aus denselben Gebieten; C. Besprechungen und Literaturberichte. Die Zeitschrift steht auf dem Boden der freien Wissenschaft und behandelt von demselben aus die pädagogischen Fragen.

2. Die deutsche Schule. Monatsschrift. Herausg. im Auftrage des deutschen Lehrervereins von R. Rißmann. VI. Jahrg. 12 Hefte. Leipzig 1902, J. Klinkhardt. 8 M.

   Inhalt: Abhandlungen aus dem Gebiete der theoretischen und praktischen Pädagogik, mit besonderer Berücksichtigung der Fragen, die im deutschen Lehrerverein zur Behandlung kommen; Umschau über die Strömungen auf dem Gebiet des Schulwesens und Mitteilungen aus demselben; literarische Besprechungen.

3. Der praktische Schulmann. Archiv für Materialien zum Unterricht in der Real-, Bürger- und Volksschule. Herausg. von Dir. Rudolf Schmidt. 51. Jahrg. 8 Hefte. Leipzig 1902, Fr. Brandstetter. 10 M.

   Inhalt: Abhandlungen aus dem Gebiet der Pädagogik und ihren Hilfswissenschaften, mit besonderer Berücksichtigung der praktischen Seite, besonders des Lehrstoffes. Besprechungen.

4. Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. Herausg. von K. Muthesius. XXXI. Jahrg. 12 Hefte. Gotha 1902, E. F. Thienemann. 12 M.

   Inhalt: Abhandlungen und Mitteilungen aus den verschiedensten Gebieten der Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Lehrerbildung; Besprechungen.

5. Blätter für die Schulpraxis in Volksschulen und Lehrerbildungsanstalten. Herausg. von J. G. Vogel. XIII. Jahrg. 6 Hefte. Nürnberg 1902, F. Korn. 3 M.

   Inhalt: A. Abhandlungen, Biographien, Vorträge; B. Zur Theorie und Praxis des Unterrichts; C. Vereinsangelegenheiten; D. Umschau; E. Verschiedenes; F. Besprechungen.

6. Der deutsche Schulmann. Pädagogisches Monatsblatt. Herausg. unter Mitwirkung von H. Wigge von J. Meyer. VI. Jahrg. 12 Hefte. Berlin 1902, Gerdes & Hödel. 7,20 M.

   Inhalt: A. Abhandlungen; B. Mitteilungen; C. Besprechungen; D. Literarischer Wegweiser.

7. Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. Herausg. von Flügel und Rein. IX. Jahrg. Langensalza 1902, H. Beyer & Söhne. 6 M.

8. Pädagogische Studien. Herausg. von Dir. Dr. Schilling in Zwickau. XXIII. Jahrg. 6 Hefte. Dresden 1902, Bleyl & Kaemmerer. 6 M.

   Die Zeitschriften 7 u. 8 fördern die Ausgestaltung der Herbart-Zillerschen Pädagogik durch Abhandlungen, Mitteilungen und Beurteilungen.

9. Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Pathologie. Herausg. von Dr. Fr. Kemsies. IV. Jahrg. 6 Hefte. Berlin 1902, H. Walther. 8 M.

   Der Ausbau der pädagogischen Psychologie und Pathologie wird durch Abhandlungen, Mitteilungen, Sitzungsberichte und Besprechungen gefördert.

10. Pädagogische Monatshefte. Herausg. von Al. Knöppel. VIII. Jahrg. 12 Hefte. Stuttgart 1902, Süddeutsche Verlagsbuchh. 5,60 M.

    Standpunkt: katholische Kirchenlehre.

11. Zeitschrift für Schulgesundheitspflege. Herausg. von Prof. Dr. Erismann. XV. Jahrg. 12 Hefte. Hamburg 1902, L. Voß. 8 M.

    Die Zeitschrift enthält Abhandlungen, Berichte, Mitteilungen und Bücherbesprechungen aus dem betreffenden Gebiet.

12. Gesunde Jugend. Herausg. von Professor Dr. Griesbach, Realschuldirektor Dr. Schotten, Oberbürgermeister Pabst u. Dr. Korman, prakt. Arzt. II. Jahrg. 6 Hefte. Leipzig 1902, B. G. Teubner. 4 M.

Die Zeitschrift bringt aus dem Gebiet der Gesundheitspflege in Schule und Haus Abhandlungen, Vereinsberichte und Bücherbesprechungen; sie ist Organ des Allgemeinen deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege.

13. Das Schulhaus. Herausg. von L. K. Vanselow. 4. Jahrg. 12 Hefte. Berlin-Tempelhof, Schulhaus-Verlag. 6 M.

Die Zeitschrift ist Zentralorgan für Bau, Einrichtung und Ausstattung der Schulen und verwandter Anstalten.

14. Jugendfürsorge. Herausg. von Frz. Pagel. III. Jahrg. 12 Hefte. Berlin 1902, Nicolaische Verl. 10 M.

Die Zeitschrift ist Zentralorgan für die Interessen der gesamten Jugendfürsorge, mit besonderer Berücksichtigung der Waisenpflege, der einschlägigen Gebiete des Armenwesens, sowie der Fürsorge für die schulentlassene Jugend.

15. Die Lehrerin. Herausg. von M. Loeper-Housselle. XIX. Jahrg. 24 Hefte. Leipzig 1902, Th. Hofmann. 6 M.

Die Zeitschrift ist Zentralorgan für die Interessen der Lehrerinnen und Erzieherinnen im In- und Auslande und Organ des Allgemeinen deutschen Lehrerinnenvereins.

16. Allgemeine deutsche Lehrerzeitung. Herausg. von Dr. Jahn und H. Arnold. LV. Jahrg. Leipzig 1902, J. Klinkhardt. 8 M.

17. Pädagogische Zeitung. Herausg. von G. Röhl. XXXII. Jahrg. Berlin 1902, W. u. S. Löwenthal. 7 M.

18. Pestalozzi-Studien. Monatsschrift für Pestalozzi-Forschungen, Mitteilungen und Betrachtungen. Herausg. von Dr. L. W. Seyffarth. 12 Nrn. Liegnitz, C. Seyffarth. 2,40 M.

Die Zeitschrift bringt wertvolle Beiträge zur Pädagogik Pestalozzis und ihrer Verbreitung.

II. Religionsunterricht.

Von

Prof. Dr. O. Uhlhorn,
Seminardirektor in Bremen.

Literatur.

I. Allgemeines.

1. Dr. **Albert Kalthoff**, Pastor, Religiöse Weltanschauung. Reden. 277 S. Leipzig 1903, E. Diederichs Verl. 3 M.

Von der Höhe der gesamten Entwicklung unserer Zeit aus will Kalthoff zeigen, wie sich unsere Weltanschauung gewandelt hat, und wie wir uns innerlich in unserer Religion, unserem Glauben, zu dieser Wandlung stellen wollen und stellen können. „So lange wir diese Klarheit nicht errungen, wird immer der große Zwiespalt in unserem Innern bestehen, daß entweder das Alte auf dem Neuen lastet und es zu ersticken droht, oder das Neue uns um den Besitz des Alten ärmer macht, uns etwas raubt, was doch einmal unser Leben hat bilden helfen. Hier liegt die Schwierigkeit der Arbeit, daß wir dieses Material einer gewissenhaften Durchsicht, einer planmäßigen Verarbeitung unterziehen, um aus demselben eine Weltanschauung aufzubauen, die wirklich das leistet, was sie ihrem Namen nach leisten soll: eine Weltanschauung zu sein, die nicht mehr römisch, protestantisch, sondern einfach menschlich ist. Die Anschauung einer Clique, und wäre sie noch so mächtig und einflußreich, die nur vom Leben sehen will, was in ihren Kram paßt, die Anschauung einer Kirche, die Halt macht vor Lebensbildungen, die außerhalb ihrer Kirchenmauern vor sich gegangen und sich von ihren doch immerhin herzlich kleinen Türmen aus nicht mehr überschauen lassen, das kann niemals eine Weltanschauung werden. Darum nenne ich diese Weltanschauung eine religiöse, nicht nur, weil sie die Gedankenform bilden soll für die Religion, sondern auch, weil bei ihrer Bildung kein anderes Interesse maßgebend sein soll als die Wahrheit, die zugleich Weg und Leben ist" (p. 8).

Mit feinem Takt und weitherzigster Toleranz wird er dabei, wie es bei seinem reichen Wissen und seiner klaren Geschichtsauffassung nicht anders sein kann, jedem Standpunkte gerecht und verwahrt sich gegen jeden Fanatismus der Beschränktheit, sowohl desjenigen, „der den alten Glauben predigt und sich in demselben hermetisch abschließt gegen jede Regung des modernen Geistes", wie auch des anderen, der „den alten Glauben mit Stumpf und Stiel aus dem Herzen reißt und sich dem neuen Wissen mit Leib und Seele verschreibt" (p. 9). Denn „neben den Ver-

mittlungen, die die Menschen künstlich ausklügeln, stehen doch die, die das Leben selber schafft, jenes Leben, das nie und nirgends einen Sprung macht, aus dessen gewaltigsten Katastrophen und grundstürzendsten Revolutionen doch immer nur Vermittlungen hervorgehen, neue Lebensformen, in denen die alten verwandelt wiedererscheinen. Diesen Vermittlungen, die das Leben, die Natur, die Geschichte überall schafft, die zu dem eigentlichen unverbrüchlichsten Gesetz dieses Lebens gehören, wollen wir nachgehen, ihnen wollen wir lauschen. Aus der Gewißheit dieses Lebensgesetzes nehme ich die Freudigkeit und den Mut her zu unseren Betrachtungen. Das ist der Glaube, den ich festigen möchte, daß über dem Menschen, der Altes und Neues voneinander trennt, beides voneinander unterscheidet, und in Gegensatz zueinander stellt, der Gott steht, der nicht alt wird und nicht neu ist, weil sein Leben ewig ist, und aus seinem Lebensquell beides, Altes und Neues hervorquillt. Diesem Gott lauschen, seinem Leben ins Herz schauen, seinen Geist in uns selber finden, das löst auch in uns den Zwiespalt des Alten und Neuen, es gibt auch uns in allen Wandlungen des Lebens den Frieden der Ewigkeit, seinen Frieden ins Herz!" (p. 11).

Tiefes religiöses Empfinden, poetische Sprache, die den rechten Ton für das Dargestellte findet, und klares Denken, das den Dingen auf den Grund geht, finden sich bei Kalthoff vereint und zeichnen auch dieses Buch aus, das jedem Lehrer, besonders der Religion, aufs wärmste empfohlen werden muß.

2. Dr. **A. Kalthoff**, Pastor, Das Christusproblem. Grundlinien zu einer Sozialtheologie. 88 S. Leipzig 1902, E. Diederichs Verl. 2 M.

Der Grundgedanke des Buches ist der, daß das Christentum, das nie anders als in der Form der christlichen Kirche da war, unmöglich als Schöpfung einer Einzelpersönlichkeit verstanden werden kann, sondern daß es als Resultat einer mächtigen, von einem religiösen Gedanken getragenen wirtschaftlichen Spannung und Bewegung begriffen werden muß. Mit anderen Worten, die christliche Kirche sei aus den sozialen Zuständen des römischen Reiches entstanden, und zwar zu Rom, von wo aus die evangelische Geschichte nach Palästina projiziert worden sei. Die Kirche könne mithin nicht als Wirkung der neutestamentlichen Verkündigung aufgefaßt werden, sondern das Neue Testament müsse vielmehr als Produkt der katholischen Kirche, als welches es sich überall verrate, angesehen werden. Das Christentum sei nicht gestiftet durch Leben und Wirken des aus den Evangelien bekannten Jesu von Nazareth, sondern das Christentum, d. h. die unter besonderen politisch-sozialen Verhältnissen in einer bestimmten Gesellschaftsschicht des jungen römischen Kaiserreiches wirksam gewordene Christusidee, habe zu der Zeichnung des Gottmenschen Jesus von Nazareth geführt.

Die Bedeutung des Buches liegt darin, daß es gegenüber dem völligen Versagen der kritisch-historischen Theologie auf diesem Gebiete einen neuen Weg zur Lösung des Problems weist. Bisher hat man sich alle Mühe gegeben und gibt sich noch die Mühe, ein Bild des „historischen Christus" zu geben; aber die Unmöglichkeit, damit zum Ziele zu gelangen, liegt auf der Hand, seitdem Wrede (Das Messiasgeheimnis in den Evangelien) nachgewiesen hat, daß die behauptete Reminiscenz an innere Entwicklung des Charakters Jesu bei Markus Illusion ist. Was Markus wirklich erkennen lasse, so ist Wredes Meinung, sei die konsequent durchgeführte Absicht, die Messianität Jesu als eine verschleierte, vor der Auferstehung

nicht einmal den Jüngern durchsichtige Erscheinung darzustellen. Mithin sei die Geschichtsdarstellung bei Markus dogmatisch beeinflußt und könne von geschichtlicher Treue bei ihr nicht die Rede sein.

Demnach liegt die Sache so: Die von der kritischen Theologie rekonstruierte Persönlichkeit Jesus ist nur Hypothese, aus ihr läßt sich also die in scharfen Umrissen dastehende Erscheinung des Christentums nicht erklären; für diesen Jesus haben wir, so führt Kalthoff weiter aus, außerhalb der neutestamentlichen Literatur keinen Beleg, wohl aber für die ganze Bewegung, aus deren Tendenz und Bedürfnis sich die Fixierung eines typischen Messiasbildes erklären läßt. Mithin ist die Vermutung weiter zu prüfen, ob nicht die Wundererzählungen der Evangelien eine Typisierung der in den messiasgläubigen Gemeinden vorhandenen Ideen seien, zumal solche Typisierungen herrschender Zeitideen damals an der Tagesordnung waren.

Der Widerspruch wird sich, wie die bisherige Erfahrung gezeigt hat, vornehmlich an den Gedanken ansetzen, daß eine so bedeutende Erscheinung wie das Christentum und seine unbegreiflich rasche Ausbreitung sich nur aus der Wirksamkeit einer alles überragenden Persönlichkeit erklären lasse. Allein, wenn diese Persönlichkeit der Jesus der Evangelien sein soll, so müßte erstens ein Zusammenhang zwischen dem einjährigen Heilandswirken in Galiläa und Jerusalem und der Kirche des ersten Jahrhunderts nachgewiesen werden, und zweitens müßten die Wirkungen einigermaßen dem angenommenen Ausgangspunkte, also dem Wirken Jesu, entsprechen. Wie wenig dieser Nachweis bis jetzt gelingen will, zeigt u. a. die sonst von Direktor Henke im Protestantenblatt geistreich durchgeführte Parallele zwischen der Entstehung des Christentums in Jerusalem und Rom und einer hypothetischen Sekte der Neuzeit in Ostpreußen und New York.

Selbstverständlich leugnet Kalthoff nicht, daß die Bewegung des Christentums durch große Menschen ins Leben getreten sei, und daß wie bei jeder großen Bewegung so auch hier geistesgewaltige Menschen an der Spitze gestanden hätten; nur kennen wir sie nicht, und wenn wir auch ihre Namen kennten (etwa durch gleichzeitige Bezeugung, cf. Henke im Protestantenblatt), so haben sie sicher nicht das Christentum aus sich heraus geschaffen, sondern wie Kalthoff sagt, „die Kräfte in sich aufgenommen, die das große Leben ihrer Zeit ihr dargeboten, und dem Volke und der Menschheit wiedergegeben, was sie vom Volke und von der Menschheit empfangen". Diese Kräfte aber will Kalthoff aufweisen.

Im Schlußkapitel wird dann der Gedanke ausgeführt, daß „auch wir das Recht haben, gleich jenen ersten Christen an den Gott der Zukunft d. h. des werdenden Lebens zu glauben und aus den schaffenden Kräften auch unserer Zeit unser Christusideal zu bilden, um in unseren Kämpfen wie einst jene ersten Christen seine irdische Fleischwerdung darzustellen".

Pastor Steudel hat völlig recht, wenn er in seiner Besprechung des Buchs in der Weserzeitung urteilt, daß man künftig in diesen Dingen nicht mitreden dürfe, ohne das Buch gelesen — und durchdacht zu haben.

3. Dr. **Heinrich Romundt**, Kants philosophische Religionslehre eine Frucht der gesamten Vernunftkritik. 96 S. Gotha 1902, E. F. Thienemann. 2 M.

Das Buch zerfällt in zwei Teile, in deren erstem durch zergliedernde Erörterung des ersten Teiles der Religionslehre bewiesen wird, daß die Religionslehre auf der gesamten Vorbereitungsarbeit der Vernunftkritik

und insbesondere auf den letzten entscheidenden Prinzipien der strengen Naturforschung oder Physik und andrerseits einer ebenso reinen Moral als auf ihren beiden Grundpfeilern ruht. Der zweite Teil verbreitet sich über „die Weiterentwicklung und allseitige Beleuchtung des neuen Begriffs von jedermanns Obliegenheit", wobei „neue Beweismomente zu einer Bestätigung und Bestärkung des früheren Resultates sich ungesucht einfinden" (p. 95); „hier erweist sich das durch die kritische Vorarbeit von 1781 bis 1790 geschaffene Fundament höchster Philosophie als das, was Metaphysik sein kann: Zwar nicht die Grundveste der Religion, aber doch deren Schutzwehr, von der der Philosoph in der Kritik der Reinen Vernunft sagt, daß sie jederzeit stehen bleiben müsse".

4. Dr. **Georg Schnellermann** u. **Martin Pache**, Beiträge zur Vertiefung der kirchlichen Unterweisung. Erster Jahrg. Heft 1 (April 1902). Preis des Jahrg. (4 Hefte) = 4 M. Einzelne Hefte 1,50 M. Leipzig 1902, Bernh. Richter.

Die Blätter „wollen einen Sammelpunkt zu gegenseitiger Aussprache und Verständigung und somit zur Klärung der wichtigen Frage bilden, inwieweit und auf welche Weise die kirchliche Unterweisung von dem Boden herzlicher Liebe und kräftigen Vertrauens zu der Kirche des Evangeliums aus — im Sinne und Geiste ihrer Quellen und nach der in ihrer Geschichte gegebenen Anleitung — im Hinblicke auf die Umstände, Fragen und Anforderungen der Gegenwart so zu gestalten sei, daß weite der Kirche entfremdete Kreise noch mehr von der Hoheit des Evangeliums berührt und beeinflußt werden können". Das läßt erwarten, daß sie zur Kräftigung des bekenntnismäßigen Kirchentums dienen sollen, und die Prüfung des Inhalts bestätigt das. Zwar läßt der zweite Aufsatz eine etwas freiere Auffassung vermuten, wenn er sagt: „Nirgends in der Schrift wird uns der christliche Glaube als das Fürwahrhalten einer übernatürlich geoffenbarten Lehre geschildert" (p. 26); allein Offenbarung und Lehre werden doch sofort wieder eingeführt: „Der christliche Glaube ist .... eine eigenartige Richtung des inneren Menschen auf den in Christo geoffenbarten Gott," und p. 27 wird als unveräußerliches Postulat des glaubenden Gemütes u. a. der Satz hingestellt: „Der Mensch ist die Krone und das Ziel der Schöpfung, angelegt auf die Gemeinschaft mit Gott, verwandt mit dem Urheber des Alls als geschaffene Persönlichkeit, bestimmt, die Welt zu beherrschen."

5. **A. Grünweller**, Hauptl., Nicht Moral-, sondern Religionsunterricht, und zwar biblisch-christlicher! Vortrag, gehalten auf dem XII. Deutschen Evang. Schulkongreß. 57 S. Berlin, Fr. Zillessen. 50 Pf.

Mit dem Verfasser stimme ich darin überein, daß Religionsunterricht in der Schule erteilt werden muß — aber nicht biblisch-christlicher in seinem Sinne! Denn darunter versteht er konfessionell-bedingten Unterricht; zwar sagt er, daß er den „dogmatisch-formalistischen Religionsunterricht preisgebe" (p. 13), aber ist es nicht „Dogmatismus", wenn als der zu lehrende Grundgedanke der Schrift hingestellt wird (p. 15), daß der Mensch ursprünglich gut war, dann durch die Sünde gefallen ist und durch Jesum Christum das verlorene Paradies wiedergewinnen soll? Sehr richtig heißt es (p. 3): „Nur auf Grund eines einheitlichen, d. h. in sich übereinstimmenden Gedankenkreises ist Charakterbildung möglich"; wie will aber der Verfasser den Glauben an die Gottheit Christi, an seine Wunder und seine Himmelfahrt mit den anderen Gedankenkreisen der Schule und des Lebens in Uebereinstimmung bringen?

6. **Herm. Pfeifer**, Zur inneren Reform des Religionsunterrichts. 52 S. Leipzig 1902, A. Hahn. 80 Pf.

Das höchst erfreuliche Büchlein kann jedem Religionslehrer aufs wärmste empfohlen werden. Mit erfrischendem Freimut fordert der Verfasser im ersten Aufsatz (Der Religionsunterricht und die heutigen Strömungen in der Theologie) Verbreitung geschichtlichen Sinnes, geschichtlicher Bildung in unserem Volke, damit die Fäden geschont werden, die uns mit der Vergangenheit verbinden, und damit wir die überkommenen Formeln ansehen lernen als Versuche, den Ideen eine Hülle zu geben, ewige Wahrheiten gemeingültig auszumünzen, mit anderen Worten, daß wir mit Freiheit, aber auch mit Pietät dem Gewordenen in der Kirche gegenübertreten. Mit dem Gedanken des zweiten Aufsatzes (Zum Katechismus-Unterricht) bin ich, soweit er diesen Unterricht in der Schule beibehalten will, nicht einverstanden, weil diese Unterweisung Sache der Kirche, nicht der Schule, ist. Muß aber Katechismusunterricht erteilt werden, so kann man nur des Verfassers Gedanken zustimmen, daß wir dabei vom Nahen, von dem Kinde ausgehen, daß wir zu größerer Selbständigkeit für den Kampf um wahre Sittlichkeit und größere soziale Gerechtigkeit erziehen und die Erziehung zur Sittlichkeit, und damit zum Besinnen auf die Verpflichtung gegen die Gesamtheit mehr betonen müssen.

7. **Walter Hardt**, Bibelkritik und Religionsunterricht. (Bd. VII, Heft 6 der Pädag. Abhandlungen, herausg. von W. Bartholomäus.) 19 S. Bielefeld, A. Helmichs Buchh. 50 Pf.

Das Resultat des Heftchens ist (p. 120), „daß weder der materiellen, noch der literargeschichtlichen Kritik ein Platz im Religionsunterrichte gebührt, daß die literargeschichtliche Kritik aber durch Lehrpläne und Behandlungsweise im Unterrichte (!!) einen mittelbaren Einfluß auf denselben ausüben“. Unter literargeschichtlicher Kritik versteht der Verfasser Textkritik und historische Kritik. Die materielle Kritik „bezieht sich auf die Tatsächlichkeit der Erzählungen in der heiligen Schrift. So bestreitet sie als Wunderkritik die Tatsächlichkeit übernatürlicher Erscheinungen, bezeichnet den Inhalt der geschichtlichen Bücher als zu einem guten Teile Sagen und Erfindungen eines frommen Betrugs, und nennt Bücher der heiligen Schrift als in manchen Fällen absichtlich gefälscht“ (p. 107). „Ihre Ergebnisse sind nicht mehr christlicher Glaube, sondern nackter Unglaube“ (p. 114). Dabei verrät der Verfasser nicht, wie die Arten der Kritik zu trennen seien oder wie sein Standpunkt zu der p. 111 behaupteten Inspiration stimmt. Man sieht, eine ernsthafte Diskussion ist gar nicht möglich — entweder du nimmst die Kirchenlehre an, oder du bist ein Ungläubiger und sprichst damit dein Urteil!

Von der Duldsamkeit wie von der Klarheit des Verfassers mögen noch folgende Proben zeugen: „Wer mit den Lehren der Konfession in Widerspruch steht, müßte eigentlich . . . wenigstens vom öffentlichen Predigtamte dieser Konfession zurückstehen! . . . Leider besitzt unsere evangelische Landeskirche keine besonderen Bekenntnisschriften, wenn man nicht ohne weiteres auf die lutherischen **und** reformierten zurückgreifen will (Luthers Katechismus, Konfession, Apologie, Schmalk. Art., Konkordienformel, Heidelberger Katechismus, zweite helvetische Konfession)“ p. 114/115. „Evangelische Freiheit ist nicht Willkür und Zügellosigkeit, sie ist nicht ein willkürliches Belieben, ein Folgen nach Launen und eigenen Ansichten, sondern ein Handeln und Tun nach den evangelischen Grundlehren, verbunden mit Stärke und Festigkeit des Willens; beides, nachdem die Grundlehren erkannt und eingesehen worden sind“ (p. 115).

8. **Markus Siebengartner**, Religionslehrer, Schriften und Einrichtungen zur Bildung der Geistlichen. Uebersetzt, erläut. u. mit einer Geschichte des geistlichen Bildungswesens eingeleitet. 501 S. (Bd. 14 der Bibliothek der kathol. Pädagogik.) Freiburg i. B. 1902, Herdersche Verl. 5,40 M., geb. 7,20 M.

Das Buch will eine brauchbare Geschichte der geistlichen Bildung und eine umfassende Sammlung der „Monumenta paedagogices clericalis" (Vorw. p. V/VI) geben. Die Geschichte der Erziehung wird dargestellt vom katholisch-dogmatischen Standpunkte aus. Von allgemeinem Interesse ist dabei und scharf die römische Auffassung beleuchtend, was über das Bildungswesen der neueren Zeit gesagt (cf. Seminar- oder Universitätserziehung p. 190 ff.) und über kirchliche Einrichtungen, deren Reform auch von katholischen Kreisen angestrebt wird, geurteilt wird. Z. B.: „Die Kirche setzt voraus, daß der Priesterkandidat in der Stunde der Ordination den Namen eines geistlichen Mannes (*πνευματικός*) verdiene. Darum kann sie da auch das Gelöbnis ewiger Jungfräulichkeit verlangen. Der Rat (den Cölibat frei zu geben) trägt in keiner Weise ein Kennzeichen, daß er aus der Gabe des heiligen Geistes stamme. Die kirchlichen Anforderungen an den Priesterkandidaten folgen aus dem Begriff des christlichen Priestertums. Ein Herz ohne ideale Richtung ist des Priestertums unfähig, und ein edel geartetes Jünglingsherz findet am jungfräulichen Leben Reiz und Anziehung zum Eintritt in den priesterlichen Stand" (p. 184).

Der 2. Teil druckt Schriften und Einrichtungen zur Bildung der Geistlichen (bei fremdsprachlichen Urkunden in Uebersetzung) ab von der Lobrede Gregors des Wundertäters auf Origenes an (238) bis auf die päpstliche Instruktion für die Kleriker Italiens, welche staatliche Hochschulen besuchen (1896).

9. **Wilh. Romberg**, Ehre sei Gott in der Höhe! Kinderpredigten für die Feste des Kirchenjahres. 85 S. Berlin, Deutsche Sonntagsschul-Buchh. 1 M.

Die Predigten stehen durchaus auf dem Boden des konfessionellen Kirchentums, wie die Behandlung z. B. der Lehre von der Erbsünde, der Erlösungstheorie und der Himmelfahrt beweist. Sie könnten mithin nur Bedeutung haben für solche Kreise, die sich in denselben Anschauungen bewegen. Allein auch mit dieser Beschränkung scheint das Buch wenig zu bieten, wenn man es sorgfältig prüft. Die erste (Weihnachts-) Predigt hat z. B. folgenden dürftigen Gedankengang: „Behaltet die Worte: euch ist heute der Heiland geboren. Denn er ist euer Arzt für eure Sünde und will euch zu Gott führen. Denket auch darüber nach: was der Heiland will, habt ihr noch nicht verstanden, aber vielleicht hat das, was ihr von ihm wisset, euch Lust gemacht, ihn besser kennen zu lernen."

10. **August Kuntze**, Der Lehrer am Sarge. Leichenreden für einfache, insbesondere ländliche Verhältnisse. 1. Bdch. 4. Aufl. 192 S. Breslau 1902, J. U. Kerns Verl. 1,50 M., geb. 2 M.

Es ist die Aufgabe der Kirche, ihre Glieder mit tröstendem Zuspruch beim Wechsel von Freud und Leid zu begleiten, nicht aber Aufgabe der Schule, und deshalb ist es ein Zeichen der Rückständigkeit, wenn „den Lehrern in den östlichen Provinzen Preußens das Besingen der Leichen obliegt" (Vorwort). Hat der Lehrer im einzelnen Falle persönlich das Bedürfnis, seiner Teilnahme durch einige Worte am Grabe Ausdruck zu geben, so wird er das Rechte schon finden; ein „tiefgefühltes Bedürfnis" für solche Redensammlung kann also nicht anerkannt werden. Die 37 Reden sind durchaus auf kirchlich-konfessionellem Boden erwachsen.

11. **A. Usteri**, Das Gottesreich auf Erden. Leitfaden für die kirchliche Unterweisung. 57 S. Zürich 1902, Schultheß & Co. 45 Pf.

Das Buch verbreitet sich nach einer Einleitung über die „Verheißung" und die „Erfüllung", und betrachtet diese nach den dogmatischen Locis „Der Prophet, der Priester und der König". Angenehm berührt der ruhige Ton, der von aller Polemik sich fernhält.

12. **Scherffig. Geest u. Richter**, Stoffdarbietungen für den Religionsunterricht in der Fortbildungsschule, nach drei Jahrgängen bearbeitet. 1. Bdch. 106 S. Leipzig 1902, Bernh. Richter. 1,50 M.

Das Buch will den Religionslehrern in Fortbildungsschulen dadurch Dienste leisten, daß es den Stoff für 1) Bilder aus der Kirchengeschichte, 2) apologetische Fragen, 3) für Belehrungen aus dem Gemeindeleben in „Lektionen einteilt und für den Unterricht zuschneidet" (Vorw. p. VI). Wenn es schon von vornherein als ein bedenkliches testimonium paupertatis erscheint zu sagen, daß es oft ganz unmöglich ist für einen in großem Amte stehenden Geistlichen, solchen Stoff für zahlreiche Religionsstunden jedesmal erst zusammen zu suchen, so verstärkt sich dieser Eindruck des Unzulänglichen bei der eingehenden Lektüre. Der erste Teil ist sehr einseitig vom lutherisch-konfessionellen Standpunkte aus dargestellt; z. B. wird die ganze Entwicklung der Religionswissenschaft des 19. Jahrhunderts ignoriert und nur vom neuen Glaubensleben in der evangelischen Kirche Deutschlands (im Gegensatz zur Aufklärung) gesprochen (p. 28) (Der Passus „Schleiermacher hielt Reden über die Religion an die Geb. rc." ist wohl nur ein mißverständlicher Ausdruck). Die Aufgabe des 20. Jahrhunderts wird so charakterisiert: „(In ihm) wird die evangelische Kirche den entscheidenden Kampf gegen den Unglauben und gegen den Ultramontanismus zu kämpfen haben. An ihrem Sieg hängt das Heil unseres deutschen Volkes" (p. 29).

Schlimmer noch ist der 2. Teil (Apologetische Fragen), dessen Inhalt am besten charakterisiert wird durch den Satz: „keine Religion, die neben dem Christentum auf Erden besteht, kann der christlichen Religion ihren Anspruch streitig machen, die allein wahre und vollkommene Religion zu sein" (p. 55). Die Ausführungen sind durchaus oberflächlich und unzulänglich; jedenfalls kommt der Verfasser mit seinen Ausführungen über die Seele, den Materialismus, der mit Monismus zusammengeworfen wird, über Christus und Darwin rc. den „Zweifeln der Zeit" nicht bei, „von denen der jugendliche Geist voll ist" (p. V). Man höre z. B.: „Da wir für Gott und ein ewiges Leben bestimmt sind, so folgt, daß der Mensch etwas Geistiges in sich tragen muß, das, nach Gottes Bilde geschaffen, der ewigen Verklärung teilhaftig werden kann" (p. 44). „Der Menschen Leid ist der Sünde Sold" (p. 70). „Die Taufe ist die Einpflanzung des Kindes in die Gemeinschaft Gottes" (p. 100). Solche Geschichten, wie z. B. die Gebetserhörung p. 66 dürfte man kaum, zumal „in Großstädten und Industriebezirken", der konfirmierten Jugend erzählen, ohne Gefahr zu laufen, den letzten Rest der Religion zu gefährden. Durch solche Apologetik wird der entscheidende Kampf nicht zu Ungunsten der „Ungläubigen" entschieden.

13. **J. Westphal**, Hilfsbuch für den Religionsunterricht an evangelischen Präparandenanstalten. 140 S. Leipzig 1902, Dürrsche Buchh. 1,70 M.

Die drei Teile des Buches behandeln das evangelische Kirchenlied, die wichtigsten Psalmen und die gottesdienstlichen Einrichtungen der evangelischen Kirche. Wenigstens der erste und der dritte Teil gehen weit über

das Maß dessen hinaus, was der Volksschullehrer auf den betreffenden Gebieten zu wissen und zu leisten hat. Ebensowenig halte ich die Art der Darbietung an angehende Lehrer für angemessen: man sollte sich vor der Einprägung fertiger Urteile hüten, zumal, wenn sie nicht einwandfrei sind, wie z. B. p. 46: „Gellert wie Klopstock ermangelten der rechten Einfalt eines frommen Bibelglaubens und suchten mit ihren Liedern zwischen Glauben und Unglauben zu vermitteln." Aeußerst dürftig und ungerecht ist die Schilderung des Rationalismus (p. 44 f.); auch in Bezug auf die biblische Wissenschaft darf der Unterricht nicht mehr so rückständig sein, daß die Abfassung der meisten Psalmen von David und Salomo gelehrt wird.

14. **H. Gottschalk** u. **Johs. Meyer**, Evangelisches Religionsbuch, enthaltend: Biblische Geschichte, Einführung in das Bibellesen, Bibelkunde und Kirchengeschichte nebst Anhang. Hannover, C. Meyer. Ausg. C. Im Anschluß an das biblische Lesebuch von Schäfer u. Krebs. 256 S., 1 Karte u. 11 Skizzen. Geb. 1,25 M. Ausg. E. Im Anschluß an die Vollbibel. 256 S., 1 Karte und 11 Skizzen. Geb. 1,25 M.

Den Inhalt gibt der Titel an; in einem Anhang wird außerdem eine Uebersicht über die Kirchengeschichte, über das Kirchenjahr, über die Gottesdienstordnung, über die Symbole und über den Kl. Luth. Katechismus gegeben. Das Buch unterscheidet sich wenig von anderen derartigen Büchern. Es will im ersten Teile die biblische Geschichte zu Lebens- und Geschichtsbildern zusammenschließen. Im zweiten Teile will es durch Auswahl der Bibelstücke einen „Gang der Heilsgeschichte" bieten, ordnet also nicht nach geschichtlichen, sondern nach dogmatischen Rücksichten an. Endlich bemüht es sich, ein historisch-pragmatisches Lebensbild Jesu zu bieten, wobei sehr bezeichnend dem Lehrer „die Freiheit gelassen wird, sich auf das Markus-Evangelium zu beschränken oder alle vier Evangelien zu berücksichtigen". Bei den bibelkundlichen Notizen wird die Inspirationstheorie vertreten; diese Notizen sind, wie die Vorrede sagt, gegeben, um dem Einfluß der „bibelfeindlichen Seite" zu begegnen. Es ist nicht gesagt, wer das ist; doch liegt nach p. VI der Verdacht nahe, daß auch die dazu gehören sollen, die die Wahrheit der „Heilsgeschichte" nicht anerkennen.

15. **Richard Busch**, Religionsbuch für evangelische Schulen nach Fiedlers biblischem Historienbuch. 216 S. Leipzig 1902, Dürrsche Buchh. 85 Pf.

Als Inhalt des Buches wird angegeben: Biblische Geschichte, Kirchengeschichte, Bibelkunde, Katechismus mit Anhang, Spruchbuch, Unterscheidungslehren, Kirchenjahr, Gottesdienstordnung, Gebete, Kirchenlieder, Psalmen.

Es unterscheidet sich danach wenig von anderen derartigen Büchern; auch darin gleicht es ihnen, daß es eine „Geschichte des Reiches Gottes für die Schule" sein will.

16. **Reinke, Loewentraut** u. **Brunzlow**, Rektoren, Religionsbuch für evangelische Schulen. Ausg. A für mehrkl. Schulen. 224 S. Berlin, Nicolaische Verl. Geb. 1 M.

Das sehr gut ausgestattete Buch enthält 56 biblische Geschichten a. T. und 88 Geschichten n. T., mit deren Titel im Register ein Verzeichnis der Sprüche 2c., die verwandt werden können, verbunden ist. Sodann folgt ein Abriß der Kirchengeschichte, eine Zusammenstellung des Gedächtnisstoffes (für Berliner Schulen), ein Perikopenverzeichnis und eine Zeittafel. Beigegeben ist eine Karte zur biblischen Geschichte.

Mit dem Grundsatz, daß Abraham, Isaak und Jakob zu Gunsten der Kirchengeschichte im Religionsunterrichte weniger zu Worte kommen sollen als bisher, kann man nur einverstanden sein; doch hätte die Zeit der Aufklärung, der Rationalismus und die ganze an ihn sich anschließende Entwicklung berücksichtigt werden müssen und nicht beim Pietismus abgebrochen werden dürfen. Bei der Erzählung der Geschichten soll der geforderte Anschluß an das Bibelwort zwar nach Vorwort p. 3 gewahrt sein, allein z. B. die Weihnachtsgeschichte zeigt, daß der biblische Text auch da geändert ist, wo er unbeschadet der Deutlichkeit hätte beibehalten werden können.

17. Dr. **Hermann Tögel**, Sem.-Oberl., Der konkrete Hintergrund zu den 150 Kernsprüchen des religiösen Memorierstoffes. 120 S. Dresden 1902, Bleyl & Kaemmerer. 2 M.

Der Zweck des religiösen Memorierstoffes muß darin gesucht werden, dem Kinde für alle Lagen des Lebens, für Freud und Leid, ein Wort mitzugeben, das es erheben und unterstützen kann, das sein Empfinden wiederklingt und immer wieder den Blick auf etwas anderes lenkt, als was des Tages Last und Hitze vor die Augen setzt. Es versteht sich dabei, daß der Memorierstoff zu verwerfen ist, der Sätze aus dem Zusammenhange reißt, um damit gewisse Dogmen oder Lehrstücke zu beweisen. Ist jener Zweck des Memorierstoffes richtig gefaßt, dann ist die Hauptsache nicht, daß der Schüler genau darüber orientiert ist, was der Bewußtseinszustand des Schriftstellers in jenem Augenblick gewesen ist (p. 3), sondern daß er das Wort versteht und gebrauchen kann. Darum erscheint es mir ganz praktisch, wenn er als Ergebnis einer Geschichte gewonnen wird, die selbstverständlich durchaus nicht aus der Bibel genommen zu sein braucht. Jedenfalls wird mit diesem konkreten Hintergrunde mehr gewonnen als mit dem, den der Verfasser gibt, wenn er z. B. genau die Situation schildert bei der Bergpredigt, eine Situation, die doch nicht konkret ist, sondern aus der Phantasie geschöpft ist. Der eigentliche konkrete Hintergrund ist doch der Zusammenhang, der aber in der Volksschule nicht immer gegeben werden kann, und wie angedeutet ist, auch nicht immer gegeben werden braucht.

Für besonders gelungen hält der Verfasser z. B. die Besprechung zu Joh. 4, 24. Was soll aber die ganze Auseinandersetzung über die heutige Gemeinde in Sichem-Nabulus für das Verständnis der Situation und des Spruches bewirken? Das Buch gibt wohl manche Anregung und entspricht so der Hoffnung des Verfassers, ist aber eigentlich überflüssig; denn der Religionslehrer wird doch wohl über den Zusammenhang, den Bewußtseinszustand des Schriftstellers 2c. orientiert sein. Daß für die Bibelkunde dadurch irgend etwas abfällt, wie der Verfasser meint, daß die Sprüche in der Reihenfolge der Bibel besprochen werden, ist mir nicht glaublich; z. B. auf Matth. 10, 14 folgt Joh. 3, 16 und auf 3. Mos. 19, 32 Hiob 10, 12; was hat das mit Bibelkunde zu tun?

18. **S. Bang**, Bezirksschulinsp., Das Leben Jesu. Seine unterrichtliche Behandlung in der Volksschuloberklasse und der Fortbildungsschule. Ein dringlicher Reformvorschlag. Mit drei Beigaben. 4. Aufl. 232 S. Leipzig, E. Wunderlich. 2,40 M., geb. 2,80 M.

Der Reformvorschlag des Verfassers geht darauf hinaus, den biblischen Geschichtsunterricht in das Zentrum des gesamten Religionsunterrichts zu rücken und in diesem ganz besonders das Leben Jesu durch eine lebendige und anschauliche Behandlung für das sittlich-religiöse Leben

fruchtbar zu machen. Sittlich-religiöse Charakterbildung muß das Ziel der religiösen Unterweisung sein; die höchste sittlich-religiöse Persönlichkeit ist Jesus Christus. Die Anschauung der Person Jesu Christi, wie sie uns in den Evangelien entgegentritt, muß einheitlich, geschlossen, unmittelbar, in ungetrübter Ursprünglichkeit wirken; sie darf nicht durch Reflexionen nach ethisch-religiösen oder gar logisch-dogmatischen Kategorien gebrochen und beeinträchtigt werden.

Dann wird die sehr berechtigte Frage aufgeworfen, ob die Zeichnung eines solchen Lebensbildes auf Grund der vorhandenen Quellen möglich sei. „Die Möglichkeit wird vom Unglauben bestritten (p. 25), da er die Evangelien als Quellenschriften . . . als unglaubwürdig verwirft; auch von gläubiger Seite wird, allerdings aus ganz anderen Gründen, diese Möglichkeit abgewiesen." Der Verfasser hält es nun nicht für nötig, sich auf eine Widerlegung der beiden Ansichten einzulassen, da es sich für ihn und die Volksschule nicht um eine wissenschaftliche Biographie, nicht um eine historisch-theologische Leistung handelt, sondern um ein pädagogischen und erbaulichen Zwecken dienendes Lebensbild.

Der Standpunkt ist offenbar falsch. Wenn es unmöglich ist, ein Lebensbild Jesu zu konstruieren, so kann es doch auch nicht anschaulich wirken. Vielmehr hätte hier der Verfasser mit wissenschaftlicher Schärfe einsetzen und genau die Quellen prüfen müssen, ohne auf den „Unglauben" und „den Glauben" einen Seitenblick zu werfen. Denn diese Angelegenheit hat mit Glauben nichts zu tun, kann auch durch Enthusiasmus nicht gefördert werden, sondern ist Gegenstand nüchterner Forschung, wobei sich dann allerdings dem Verfasser herausstellen würde, daß „die Geschichte Jesu, wie sie uns aus den Evangelien entgegentritt", von A bis Z irrational verläuft und nicht anschaulich in des Verfassers Sinne wirken kann.

II. Zur Glaubens- und Sittenlehre und zur Katechismuserklärung.

19. W. Heß, Christl. Glaubens- u. Sittenlehre. Leitfaden für den evang. Religionsunterricht in Gymnasien u. Realgymnasien. 2. Aufl. 96 S. Tübingen 1902, J. C. B. Mohr. 1,20 M., geb. 1,60 M.

Sehr sympathisch berühren die Worte der Vorrede, daß der vorliegende Leitfaden den religiösen Stoff in den allgemeinen Kulturzusammenhang stellen, ihn dem Bildungsstoff der oberen Gymnasialklassen anpassen und allen Dogmatismus vermeiden wolle (p. V und VI). Allein dieser Dogmatismus tritt doch schon auf p. 2 auf, wo gelehrt wird, daß die Religion göttlicherseits aus der Offenbarung entsprungen sei und daß der Glaube die vertrauensvolle Hingabe an das geoffenbarte Göttliche sei. Eng damit zusammen hängt die Auffassung der Bibel als klassischen Ausdrucks aller Offenbarungsformen und einziger Urkunde von der besonderen Offenbarung Christi. Dem entgegen ist zu betonen, daß mit Offenbarung nie die Qualität einer Vorstellung, sondern nur die Art ihrer Entstehung bezeichnet werden kann, und danach ist sie ein gewöhnlicher, zu allen Zeiten und auf allen Geistesgebieten begangener Weg der Erkenntnis; hält man aber die subjektive Ueberzeugung derer, die neue religiöse Vorstellungen schaffen, daß sie nämlich durch göttliche Eingebung ihre Erkenntnis empfangen haben, für objektive Wahrheit, so verfährt man dogmatisch. Dieser Glaube ist Wunderglaube; denn nicht die Tatsachen in Natur und Geschichte, sondern Gott selbst veranlassen danach die Offenbarung. Damit hängt noch etwas anderes zusammen, nämlich

die Auffassung des Wesens Gottes, der nach des Verfassers Ansicht nur ein persönlicher Gott sein kann, ein „vollkommenes persönliches Wesen", „Urheber der Welt, Ursache seiner selbst" (p. 28). Allein wenn die Welt neben ihm existierte, dann wäre das Ganze, Gott und die Welt, das Größere im Vergleich zu ihm selbst; demnach muß er als Zusammenfassung alles Seienden gedacht werden. Damit aber ist der Begriff der Persönlichkeit, die das Merkmal des sich selbst von anderem Unterscheidens trägt, eo ipso ausgeschlossen.

Wenn soweit die Schrift manches Wertvolle im einzelnen bietet, so hält sie doch nicht, was sie verheißt: sie verfährt dogmatisch, und ihre Aufstellungen lassen sich mit dem übrigen Welterkennen nicht zu einem widerspruchslosen Ganzen zusammenfassen.

20. Dr. **G. v. Rohden**, Ein Wort zur Katechismusfrage. 3., umgearb. u. erw. Aufl. 87 S. (25. Heft der Beiträge zur Lehrerbildung u. Lehrerfortbildung.) Gotha 1902, E. F. Thienemann. 1,40 M.

Die Aufgabe des Religionsunterrichts ist nach dem Verfasser (p. 10), das Evangelium, das ist das Zeugnis von Gottes Wohltat in Christo, zu verkündigen, mithin „zu einer Erkenntnis zu führen, die nicht an einer verjüngten Dogmatik, sondern am Evangelium erwächst" (p. 11). Das Evangelium wird dann näher bestimmt als der Inbegriff der Heilsgeschichte, die die christliche Heilserkenntnis erzeugt (p. 26). Diese Heilsgeschichte ist die jüdische Religionsgeschichte, die eigentliche Religionsgeschichte der Menschheit (p. 29/30), oder auch der gottgewirkte Geschichtsprozeß, in dem das ewige Heil der Menschheit vorbereitet und vollendet wird (p. 32); und diese gottgewirkte Geschichte des Heils der Menschheit haben wir in der Bibel vor Augen, an der wir kennen und messen lernen müssen, was Religion ist (p. 29). Wie man sieht, ist dem Verfasser der Versuch, „Gesichtspunkte zu vermeiden, die nicht aus der Geschichte selbst, sondern aus theologischen Erwägungen einer späteren Zeit entnommen sind" (p. 30), durchaus nicht gelungen; man vergleiche dazu nur das Folgende: „Der im Verlauf der Geschichte immer deutlicher zu Tage tretende Tatbestand ist der, daß der Mensch, wenn er sich selbst überlassen bleibt und seine eigenen Wege geht, immer mehr in sittliches Verderben und daraus folgendes Elend hineingerät" (p. 33). Dieser Standpunkt führt den Verfasser auch dazu, den Katechismus, „das Leben gewordene, angewandte Evangelium" (p. 39), in die Schule zu bringen. Im 2. Teil wird eine Kritik des „dogmatischen" Verfahrens gegeben, das als das Gegenteil bezeichnet wird der Unterweisung, die den Kindern die rechte Anschauung nahe bringt und dadurch zu den rechten Urteilen führt (p. 54) und im 3. Teil wird ausgeführt, wie „das anschauliche Bild Jesu", die Person Christi in den Mittelpunkt des Katechismusunterrichtes zu stellen ist (p. 67 ff). (cf. dazu die Ausführungen zu Bang, Leben Jesu, und Tränckner, Bibl. Poesie.)

21. Die Kinderfragen: Der erste deutsche **Katechismus**. M. D. XXI. Herausg. von Alexander Kästner. 77 S. (Neudrucke pädagogischer Schriften, XVII.) Leipzig 1902, Fr. Brandstetter. 80 Pf.

Während das Vorwort ausführt, weshalb das Büchlein auf religiösem und pädagogischem Gebiete bedeutungsvoll war, zeigt die Einleitung, die manche treffende Bemerkung über die vorreformatorische Zeit enthält, seine Stellung in der Reformationsgeschichte. Es folgt der Abdruck des Textes und auf pp. 44—77 ein kurzer Abriß der Brüdergeschichte. Die Verlagshandlung erwirbt sich durch die Herausgabe dieser Neudrucke ein bleibendes Verdienst.

22. J. H. Kahle, Der kleine Katechismus Luthers erklärt. 16. Aufl., bearb. von E. Fischer. 270 S. (II. Band, 1. Abt. des Hilfsbuches beim evangelischen Religionsunterricht von Kahle, Schultz u. Triebel.) Breslau 1903, Dülfer. 2,80 M., geb. 3,40 M.

Das Buch ist genügend dadurch charakterisiert, daß es an die übernatürliche Offenbarung glaubt (p. 16), daß es die Schrift als „direkte Gottesoffenbarung" anerkennt (p. 17), daß es die Gottheit Christi einschließlich Jungfrauengeburt lehrt (p. 112) und Plockhorsts Schutzengel als treffliches Veranschaulichungsmittel preist des Satzes: Er errettet uns aus Gefahren (p. 102). Zur Veranschaulichung des Satzes, daß „Gott seinen Knecht vor der drohenden Gefahr bewahrt", erzählt der Verfasser die Geschichte von dem Kaufmann, der in dringenden Geschäften auf der „Elbe" nach Amerika reisen wollte. „Auf dem Wege zum Schiff brach er ein Bein und mußte ins Krankenhaus geschafft werden. Er jammerte ohne Unterlaß über den Verlust, den er durch diesen Aufschub erlitt. Als er aber genesen war (dann erst?), erfuhr er, daß das Schiff mit Mann und Maus untergegangen war" (was nicht richtig ist) p. 102. Glaubt der Verfasser nicht, daß die Kinder sofort an die Unglücklichen denken werden, die mit dem Dampfer zu Grunde gegangen sind, und ihn fragen werden: „warum hat Gottes Güte und Macht die nicht gerettet?" Meint er mit solchen Dingen unsere Kinder religiös bilden zu können?!

23. Fr. Regener, Dr. Martin Luthers Kleiner Katechismus. Für den Schulunterricht erläutert. 205 S. Leipzig 1902, Th. Hofmann. 2,40 M., geb. 2,80 M.

Sehr sympathisch sagt das Vorwort: „Der Zweck des Katechismusunterrichts ist nicht die Entwicklung und logische Definition dogmatischer und ethischer Begriffe, sondern die Erklärung von religiösen und ethischen Urteilen und Forderungen, und zwar derjenigen, die in Luthers Katechismus stehen. Wie Luther kein systematisches Lehrgebäude gibt, so soll auch der Unterricht kein Lehrbuch der Dogmatik aus dem Katechismus machen. Deshalb ist die logische Verknüpfung der Hauptstücke mit ihren Künsteleien unterblieben. Wortklauberei und Phrasentum habe ich zu vermeiden gesucht." Gemäß diesen Grundsätzen ist aus den Erklärungen das Beste gemacht, was daraus zu machen ist. Aber das Buch zeigt klar, wie groß die „Katechismusnot" (Vorw.) ist, und daß der Katechismus nicht mehr in unsere Zeit und in unsere Schule paßt. Denn es ist doch wesentlich Anderes z. B. aus der Gottessohnschaft Christi oder der Himmelfahrt geworden, als was Luther und die Kirche darunter verstehen.

24. L. Nürnberg, Prediger, Der religiöse Unterrichtsstoff für evangelische Schulen. 2: Erklärung des kleinen Katechismus Dr. Martin Luthers. 9. Aufl. 131 S. Neubrandenburg 1901, C. Brünslow. 50 Pf.

Zuerst wird der Text des Katechismus abgedruckt. Dann folgt die Erklärung, die aus vorangestellten biblischen Geschichten die einzelnen Teile des Textes erläutert und zur Erhärtung des Gesagten aus dem Zusammenhang gelöste Bibelsprüche folgen läßt. Schon dies ist bedenklich; denn es wird dadurch, wie man es früher machte, die Bibel zu einer Zitatensammlung zur Erhärtung der Katechismus-Aufstellungen herabgedrückt. Sodann aber muß die Auswahl der Anschauungsbeispiele das Bedenken auch derer erregen, die mit dem Verfasser auf streng konfessionellem lutherischen Standpunkte stehen und den Katechismus in den Schulunterricht aufgenommen wissen wollen: an Jonas 1, 1 ff. soll veranschaulicht werden: „als rein geistiges Wesen ist Gott erhaben über den

Raum, er ist allgegenwärtig; es gibt vor ihm kein Verbergen und kein Entrinnen", und an dem Gleichnis vom reichen Mann und dem armen Lazarus: „Gott belohnt das Gute und bestraft das Böse; er ist gerecht" (p. 12, 14). Ueber das Abendmahl wird gesagt, daß es „das tiefste und seligste Geheimnis des Christenglaubens umschließe", und die Bedeutung der Taufe wird folgendermaßen erläutert: „Das Wasser hat . . eine zerstörende und tötende, andrerseits eine reinigende, belebende und erneuernde Kraft. So auch die Taufe. Durch sie soll der alte Adam in uns ersäuft werden und sterben, andrerseits der neue Mensch herauskommen und auferstehen" (p. 117, 115).

25. Dr. **R. Staude**, Schulrat u. Sem.-Dir., Der Katechismusunterricht. Präparationen. I. Das erste Hauptstück. 2. Aufl. 150 S. Dresden 1903, Bleyl & Kaemmerer. 2,50 M., geb. 3 M.

Die schweren Bedenken, denen ich im vorigen Jahre bei der Besprechung des 2. und 3. Hauptstückes Ausdruck gegeben habe, kehren hier verstärkt wieder und nötigen dazu, gerade weil das Buch so ernst ist und offenbar viel gebraucht wird, noch einmal darauf einzugehen. Zunächst: der Katechismusunterricht hat mit der Schule an sich nichts zu tun. Denn die Aufgabe, „dem jungen Christen die innere Leichtigkeit zu schaffen, dereinst das kirchliche Bekenntnis zu seinem eigenen zu machen, den von Luther ausgeprägten Glaubens- und Lebensstand zum persönlichen Besitz auszugestalten" (p. III.), ist doch Sache der (lutherischen) Kirche. Sodann: der Katechismusunterricht ist unnötig in der Schule. Denn wenn (p. III.) gesagt wird: „Der Katechismus kann nur die praktische Deutung und Ergänzung der biblischen Geschichte, die Zuspitzung der dort angebahnten Bekanntschaft mit Gott und Christo zum persönlichen Verhältnis mit ihnen, die Konzentration des praktischen und gemütlichen Gewinnes aus dem gesamten Gesinnungsunterricht und der religiös-sittlichen Lebenserfahrung sein," so muß dem entgegengehalten werden, daß das auch der biblische Unterricht erreichen kann: es wäre doch sonderbar, wenn die Bibel nicht leisten könnte, was ein Surrogat der Bibel fertig bringt. Ferner: was ist eigentlich „Zuspitzung der Bekanntschaft zum persönlichen Verhältnis", sofern der Religionsunterricht ohne Katechismus das nicht leisten kann?

Sagt man nun aber: „Der Katechismusunterricht muß nach dem Gesetz erteilt werden, du hast dich eben damit abzufinden," so erscheint mir des Verfassers Standpunkt höchst bedenklich, von dem aus der Katechismus nicht als eine Materie der Kirchengeschichte, sondern als inhärierender Bestandteil des „Glaubens" erscheint. Aber das Christentum ist doch nicht ein Wissen von Christo oder ein Fürwahrhalten dessen, was er nach den Evangelien für wahr gehalten hat, sondern ein Einrichten des Lebens nach Jesu Gesinnung; das Christentum hat doch nichts mit Luthers Katechismus zu tun, der eine Ausprägung der Anschauung vergangener Jahrhunderte über Christus und das Christentum enthält. Wie paßt zu dem Satz, daß das Wesen des Christentums in der Gesinnung liegt, das Folgende: „nur der kann ein Christ sein, der diese drei Stücke kennt und übt: die Gebote, den Glauben . . ., das Gebet" (p. 6).

„Die drei ersten Hauptstücke . . enthalten das, was alle Christen zu ihrer Seligkeit unbedingt wissen und üben müssen, und ohne sie kann man gar nicht Christ sein und ein christliches Leben führen" (p. 6). Ist da nicht Christentum und Bekenntnis verwechselt? Verfällt der Verfasser nicht in denselben Fehler, den er der römischen Kirche vorhält (p. 7):

„Sie erklärt nur den für einen wahren Christen, der ihr in allen diesen Dingen glaube und gehorche"? Aeußerst bedenklich ist es auch, den Dekalog als das höchste Lebensgesetz der Christenheit aufzustellen, wenn auch hinzugesetzt wird, „nach Christi Lehre, Deutung und Willen". Ist in ihm die Fülle der Lebensbeziehungen des modernen sittlichen Lebens auch nur annähernd erschöpft?

Sehr anmutend klang es im Vorwort (p. VII), „daß das Anschauungsgebiet des Katechismus nicht die biblische Geschichte, sondern die Lebenserfahrung des Schülers ist"; allein statt die Konsequenz zu ziehen und zu sagen, daß der Quell der religiösen Erkenntnis im Leben, in alle dem, was wir sind und tun und was uns umgibt, viel reicher sprudelt als in irgend einem Kodex, sagt der Verfasser p. 7: „Die Bibel lehrt uns ausführlich, vollständig und für alle Menschen, was wir zu unsrer Seligkeit wissen müssen." Endlich ein methodisches Bedenken: Es ergibt sich aus der Anordnung von BI (Erfüllung und Nichterfüllung des Gebotes im Leben der Menschen) und BIII (Die Erfüllung des Gebotes durch den Christen); des Verfassers Auseinandersetzungen haben den Eindruck nicht verwischen können, daß durch die Zusammenziehung der beiden Positionen das Buch einfacher und handlicher werde.

26. **Martha Schumann**, Lehrerin, Das zweite Hauptstück in Lehrbeispielen nebst einem Begleitwort. Ein Beitrag zur Methodik des Katechismus-Unterrichts in der Volksschule. 57 S. Halle 1902, H. Schroedel. 80 Pf.

Die Verfasserin gibt zuerst einen Abriß der Geschichte der Methodik des Katechismusunterrichts, der ausklingt in die Klage, daß der Gedankenkreis der Schule nicht ausschlaggebend sei gegenüber dem der Familie und der späteren Lebensstellung. Sie will dem dadurch abhelfen, daß sie die religiösen Gedanken von dem Kinde selbsttätig verarbeiten und mit Intellekt und Gemüt kräftig erfassen lassen will (p. 20). Sie meint, daß ein Mensch, der als Kind durch innere Anschauung selbständig zu dem Urteil gekommen sei, Jesu Liebe ging über alle menschliche Kraft, sich heftiger sträube gegen Einflüsterungen von antichristlicher Seite, als einer, dem dieser Satz nur eingeprägt worden sei. Allein, ganz abgesehen davon, daß man Leute, die jenen Satz nicht anerkennen, nicht ohne weiteres als antichristlich bezeichnen sollte, was ist das denn? Was ist hier innere Anschauung?

Durch die Ausführungen des Buches wird das auch nicht klarer, und ich fürchte, die Verfasserin wird mit ihrer Art des Unterrichts nicht viel erreichen. Die Kinder geben sich nicht damit zufrieden, daß Gott die Güter verschieden verteilt hat und daß die inneren wertvoller als Geld und Gut sind; was will die Verfasserin denn sagen, wenn auch einmal ein Reicher gesund, zufrieden, genügsam und frohsinnig ist? Was sollen sich die Kinder denken bei folgenden Sätzen: „Jesus ist empfangen vom heiligen Geiste, d. h. Gottes Geist war in ihm mächtiger als in anderen Menschen" (p. 31); „Christus mußte leiden und sterben, daß er uns von den Sünden erlöste, d. h. Jesus reinigt uns von Sünden, er macht uns von Sünden los" (p. 33); „Jesus (!) ist auch zu den Toten gekommen, um dort das Evangelium zu verkündigen" (p. 35)?

Die Verfasserin meint, daß die Kinder kleine Philosophen seien und zuweilen merkwürdig logisch konsequent denken (p. 22). Darum sollte sie ihnen im Religionsunterrichte nichts geben, was dem Wissen auf anderen Lebensgebieten widerspricht; dann würde ihre Klage (p. 19) bald verstummen. Nichts ist schlimmer für die Religion, als die Zwie-

spältigkeit zwischen religiöser und profaner Volksbildung; beseitigt man diesen Fluch, dann wird auch die Religion nicht „ein mit dem Schulschluß abgeschlossenes Fach sein" und später nicht mehr „in irgend einem Winkel des Gehirns ein abgeschlossenes Dasein führen als Reminiscenz aus der Schulunterweisung" (p. 5).

27. **Georg Kälker**, Der Katechismusstoff für das achte Schuljahr (3. Artikel, 3.—5. Hauptstück) und Kirchengeschichte. 143 S. Dresden 1902, A. Huhle. 1,60 M.

Bei der Lektüre möchte man mit Lessing ausrufen: „Luther, großer, verkannter Mann, vom Joche der Tradition hast du uns erlöst — wer erlöst uns von dem härteren Joche des Buchstabens!" Man muß sich dagegen wehren, daß das Heute mit dem Gestern belastet werde — wir müssen für unseren Glauben fordern, daß wir bekennen können, was wir glauben, und es so bekennen können, wie wir's glauben! Natürlich darf das auch der Verfasser fordern, und soll es gern fordern; denn kein Glaube darf mundtot gemacht werden. Aber hier soll das alte Bekenntnis der Schule aufgezwungen werden; hier soll die Jugend Sätze sich aneignen, wie z. B. auf p. 5: „Im Genusse seines Blutes kann ich nur Sündenvergebung erlangen, wenn er auch für mich gestorben ist;" hier soll sie lernen: (Weil an keinem Menschen hier auf Erden sein Werk zur Vollendung gelangt), müssen wir annehmen, daß die . . . Seele nach dem Tode in einen Zustand gelangt, wo sie das Ziel der Heiligung erlangt" (p. 25). Mit derartigem Annehmen-Müssen, mit solcher problematisch-apodiktischer Zwitterüberzeugung kommt man der Not des Religionsunterrichts nicht bei. Solcher Unterricht ist geradezu verhängnisvoll, da von dieser religiösen Welt keine Beziehungen zu anderen lebendigen Interessen sich knüpfen lassen. Und wie schillert die Ausführung selbst! cf. dazu u. a. p. 26, wo Bekenntnis des Glaubens und behauptetes Geschichtswissen durcheinander geworfen wird: „Der Auferstehung können wir gewiß sein; Jesus hat es uns verheißen." Auch das Neue Testament läßt doch die Frage nach dem Jenseits offen, und sie ist es geblieben bis auf den heutigen Tag.

III. Zur Biblischen Geschichte.

28. **Karl Voelker** u. **Herm. Strack**, Biblisches Lesebuch für evangelische Schulen (zugleich Biblisches Geschichtenbuch). 11. Aufl. Leipzig 1902, Th. Hofmann. Geb. 1,80 M.

Der Streit, ob Vollbibel oder Auszug, sei es Lesebuch oder Schulbibel, in der Volksschule gebraucht werden soll, ist wohl zu Gunsten des letzteren entschieden; es kommt im wesentlichen darauf an, die richtige Auswahl zu treffen. Da will es scheinen, als ob in dem vorliegenden Buche manches hätte fortbleiben können, was gegeben ist (z. B. einige Stücke aus Levitikus, das Gebet Asarjä, das Gebet Manasse), während anderes zu kurz gekommen ist. Z. B. werden den Psalmen nur 27, den Propheten 58 Seiten von ca. 650 zugebilligt. Der Grund, mit dem dies (p. V) motiviert wird, erscheint nicht stichhaltig: „Der Schüler soll . . . ahnen, daß in der Vollbibel noch viel Herrliches steht, und er soll wünschen, dies später kennen zu lernen." Ganz verfehlt ist die Beilage I, die den aussichtslosen Versuch macht, aus den vier Evangelien eine Geschichte der Leidenszeit Jesu und der Zeit seiner Verherrlichung zusammen zu harmonisieren. Als weitere Beilagen werden gegeben ein Verzeichnis der zu behandelnden biblischen Geschichten, eine Zeittafel, ein Wort- und Sach-

register, eine Darstellung des Kirchenjahrs und der evangelischen Gottesdienst-Ordnung, acht Karten und zwei Abbildungen (Stiftshütte und Tempel im Grundriß).

29. Dr. **Gotthold Böttiger**, Prof., Biblische Geschichten für die Vorschulen höherer Lehranstalten. 64 S. Berlin 1903, W. Prausnitz. Geb. 60 Pf.

Die Geschichten sind hübsch erzählt, doch wiegt das Alte Testament zu sehr vor mit 31 Geschichten gegen 24 des Neuen Testaments; was soll z. B. die Geschichte von Daniel in der Löwengrube? Der Anordnung liegt die Idee der konzentrischen Kreise zu Grunde; wäre es, wenn man überhaupt auf dieser Stufe schon biblische Geschichte treiben will, nicht besser, wenig Geschichten ausgiebig zu behandeln und sie dann ruhen zu lassen? Die erarbeiteten Ideen werden schon im Unterrichte zu Worte kommen.

30. **J. H. Albert Fricke**, Biblische Geschichten im Zusammenhange mit dem Bibellesen zu Lebens- und Geschichtsbildern zusammengestellt. 285 S. Mit Karten u. Abbildungen. Hannover 1902, Meyer. Geb. 1 M.

Der Verfasser findet den Unterschied des Buches von anderen biblischen Geschichten wesentlich in folgenden Punkten: „für alle Unterrichtsstufen sind sämtliche Zweige des Religionsunterrichts in engste Beziehung gesetzt, der religiös-sittliche Gehalt der Geschichten ist überall deutlich hervorgehoben und die ‚ehrwürdigen Gestalten der Gottesmänner‘ sind in Lebens- und Charakterbildern zusammengestellt. Besonders ist ein ausführliches, einheitliches Lebensbild unseres Heilandes gegeben, und die Geschichte des Reiches Gottes ist zur Geltung gekommen“ (p. III f.). Der Standpunkt ist der des Offenbarungsglaubens (p. 1). Dem Verfasser ist nach wie vor zu sagen, daß ein „einheitliches Lebensbild Jesu“ nach den vier Evangelien nicht herzustellen ist, ja nicht einmal nach einem Evangelium; es bleibt immer mehr oder weniger ein Phantasiegebilde des Lehrers.

31. **August Kuntze**, Katechisationen über ausgewählte biblische Geschichten des Alten und Neuen Testaments. 3. Aufl., umgearb. von G. Czeczatka. I. Bd.: Das alte Testament. 227 S. II. Bd.: Das neue Testament. 211 S. Zus. 6 M. Breslau 1902, J. A. Kerns Verl.

Auf eine kurze Vorbereitung und Zielangabe folgt in diesen Katechisationen die eigentliche Behandlung. Diese gibt vom strengkonfessionellen Standpunkte aus eine Reihe von Fragen, die den Inhalt klar legen und den Katechismusstoff zu ihm in Beziehung bringen sollen, im übrigen aber für die religiöse oder sittliche Bildung der Kinder äußerst geringe Bedeutung haben. Diese Art des Religionsunterrichts erscheint geradezu verhängnisvoll: statt eine einheitliche Weltauffassung anzubahnen und dem Religiösen darin den richtigen Platz zu geben, lehrt sie Geschichten als in einer fernen Zeit und in einem fernen Land wirklich geschehen, die mit aller und jeder Erfahrung im Widerspruch stehen. Die Jugend kommt in Gefahr, wenn sie in solcher Weise unterwiesen wird, demnächst den religiösen Kern mit der veralteten Schale fortzuwerfen, und die Klagen über abnehmende Religiosität des Volkes werden nicht zum Verstummen gebracht durch fleißige Einübung des religiösen Bekenntnisses, sondern durch einen Unterricht, der den Kindern zeigt, wie Religion — nicht Konfession — in allen Herzen lebt und unter allen Völkern und zu allen Zeiten nach Ausdruck gerungen hat und ringt. Das gibt die richtige

Würdigung des Gewordenen und erzieht zu wahrer Toleranz nach rechts und links.

32. Dr. R. Staude, Präparationen zu den biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testaments, nach Herbartschen Grundsätzen ausgearb. 12.—14. Aufl. 312 S. Dresden 1903, Bleyl & Kaemmerer. 4 M., geb. 4,50 M.

Das Buch „will das Bedürfnis erwecken, sich mit den Grundgedanken der Herbartschen Pädagogik auseinander- und zugleich ins Einvernehmen zu setzen, damit dann diese fruchtbaren und lebenspendenden Gedanken auch der Methode und der Praxis des wichtigsten Unterrichtsfaches, des Religionsunterrichtes, zugute kämen und hiermit allerdings das höchste Bedürfnis eines jeden rechten Lehrers seiner Befriedigung näher führten" (p. III).

Denn „es ist des Verfassers feste Ueberzeugung, daß, abgesehen von den Faktoren des Stoffes und der Lehrerpersönlichkeit, vor allem die energische, konsequente und geschickte Verwertung und Verkörperung der methodischen Grundgedanken Herbarts dem Religionsunterrichte die ihm gebührende psychische Gewalt und erziehende Macht zu verleihen imstande ist" (p. IV). Ich stimme darin dem Verfasser nicht ganz zu; denn die Methode bezieht sich auf die Form, während der Religionsunterricht meines Erachtens an dem Inhaltlichen krankt: in erster Linie muß die Besserung bei der Auswahl des Stoffes einsetzen. Der Gedankenkreis des herkömmlichen Religionsunterrichts steht völlig isoliert in der Schule, ja bringt einen unheilvollen Zwiespalt in sie hinein; denn die Jugend saugt den Glauben an einen harmonisch nach ewigen Gesetzen sich vollziehenden Weltlauf aus allen Verhältnissen des öffentlichen Lebens ein, und der Unterricht bringt das zum Bewußtsein, denn er sucht auch dem Kindesauge die Zusammenhänge des Geschehens sichtbar zu machen, soweit es möglich ist (cf. Otto, Die Wunder Jesu in der Schule (p. 7). Darum ist Beseitigung der „wunderbaren" Geschichten nötig, die auch das vorliegende Buch enthält (p. 291 u. a.) und stärkere Betonung des ethischen und religiösen Momentes in der Religionsgeschichte, z. B. in der Geschichte der Prophetie, die in diesem Buche kaum gestreift wird.

33. J. Nissen, Unterredungen über die biblischen Geschichten. Ein praktisches Handbuch für Schullehrer. I. Bd.: Altes Testament. 482 S. Hamburg 1903, Verl. der Evang. Buchh. 1,80 M., geb. 2,40 M.

Gegen den Neudruck des Nissenschen Buches, das seinerzeit verdienstvoll gewesen ist, sind sehr schwerwiegende Einwände zu erheben: Erstens, es geht nicht an, ein Buch zu gebrauchen, das vor 60 Jahren erschienen ist, von all den Ergebnissen der Forschung dieser Zeit nichts weiß und die Not des gegenwärtigen Religionsunterrichtes nicht kennt. Freilich würden der Verfasser wie der Herausgeber diese Not in unserem Sinne wohl kaum anerkennen und diesen Ergebnissen gegenüber sich wohl ablehnend verhalten; denn der Standpunkt ist der konfessionelle und die Betrachtungsweise die dogmatische, die kurzweg behauptet, daß der Vorzug unserer Religion vor den „falschen, heidnischen Religionen" darin bestehe, daß sie eine Geschichte habe, die für jene geleugnet wird, und zwar sei dies eine „Geschichte des Reiches Gottes", die freilich nichts weiter ist, als eine aus der Dogmatik herstammende Schablone der biblischen Betrachtung. Was soll man mit einem Buche heutzutage anfangen, das einfach die Mosaische Schöpfungsgeschichte als eine „Kosmogonie, vom Geiste Gottes selber geschrieben", bezeichnet? (p. 17).

Sodann ist die methodische Behandlung der Geschichten zu beanstanden. Nissen erzählt die Geschichten und gibt dabei Erklärungen, erzählt dann wieder ohne Erklärungen und läßt jetzt von den Kindern die Geschichten wiedererzählen. Dann folgt die Besprechung, die das Wichtigste ist und vorher hätte kommen müssen, und in diese Besprechung wird manches hineingetragen, was mit der Geschichte in keinem oder nur losem Zusammenhange steht.

34. **A. Falcke** u. **Franz Falcke**, 80 biblische Gesch. für die Mittelstufe. Mit Lehrbeispielen. II. Bd. der Einheitlichen Präparationen für den gesamten Religionsunterricht in sieben Teilen von Gebr. Falcke. 6. Aufl. 334 S. Halle 1902, H. Schroedel. 3,20 M., geb. 3,70 M.

Das Buch ist im 53. Jahrgang (1900) des Pädag. Jahresberichtes besprochen. Diese Auflage unterscheidet sich von den früheren dadurch, daß den Bearbeitungen der einzelnen Geschichten als allgemeine Einleitung die Beantwortung der methodischen Frage: „Wie sind die biblischen Geschichten in der Schule zu behandeln?" vorangestellt worden ist (Vorwort).

35. **F. Przibilla**, Hilfsbuch zur Behandlung der biblischen Geschichte in der zweisprachigen Volksschule. Zum Gebrauche für Seminaristen und Lehrer. 263 S. Lissa 1902, Fr. Ebbecke. 2,50 M., geb. 3 M.

Das für katholische Schulen bestimmte Buch will nach der Einleitung ein Führer und Ratgeber für Lehrer an zweisprachigen (deutsch und polnisch) Schulen sein. Weshalb diese aber ein besonderes Buch nötig haben, erhellt nicht ganz klar — denn die „falschen Bahnen" des Unterrichts in der biblischen Geschichte, von denen der Verfasser im Vorwort spricht, können auch anderswo eingeschlagen werden. Wenn es wahr ist, was ja sehr erfreulich wäre, daß „bei einem nur einigermaßen guten Deutschunterrichte auf der Unterstufe die Schüler der Mittelstufe die deutsche Büchersprache mehr in der Gewalt haben als die polnische" (p. III/IV), so wäre ja ein solches Buch kaum mehr nötig. Es scheint nach den Erklärungen des Textes („Wort- und Sacherklärung; Logisches Verständnis"), als ob der Verfasser in erster Linie eine Hilfe für die sprachliche Erläuterung und Umschreibung biblischer Ausdrücke und Wendungen bieten will, und dabei ist das Buch wohl zu gebrauchen. Nur hätte es dann kürzer gefaßt werden können. Die Disposition ist folgende: I. Vorbereitung und Zielangabe. II. Darbietung. III. Einführung in das Verständnis (cf. oben). IV. Einprägung. V. Auslegung. VI. Nutzanwendung.

36. **G. Stäbler**, Erzählungen und Grundgedanken für den Unterricht in der biblischen Geschichte des Neuen Testaments. Bilder aus dem Menschenleben im Lichte des göttlichen Wortes. 2. Aufl. 628 S. Stuttgart, Holland & Josenhans. 4 M., geb. 5 M.

Das Buch ist in 90 Abschnitte geteilt, in deren Mittelpunkt je eine biblische Geschichte steht. Nach einleitenden und erläuternden Bemerkungen (vom Verfasser als Grundgedanken bezeichnet) folgt eine Anzahl Erzählungen meistens „erbaulicher" Art, „Beispiele" zu den Gedanken der biblischen Geschichten. Der Standpunkt ist der streng dogmatische. Z. B. p. 2: „Wie viel Gott an unsrer Erlösung gelegen ist, sehen wir an der wunderbaren Geschäftigkeit der Engelwelt vor und bei dem Kommen des Erlösers." p. 28: „Die Sterndeuterei ist . . eine trügliche Kunst, doch hat Gott diese heidnischen Männer nicht für unwert erachtet, zu ihrer mit

Irrtum gemischten Wissenschaft sich herabzulassen und ihr redliches Suchen mit Finden zu belohnen."

p. 56: „Bei den Wundern ragen Kräfte einer anderen Welt in diese Welt herein." Zu 436: „Als er nun in der Hölle . . ." p. 288: „Der Philosoph Platner verschied unter der schrecklichsten Furcht vor dem Teufel, den er vom Katheder herab totgeschlagen zu haben glaubte."

Mit solchen Büchern kommt man unserer Zeit nicht mehr bei; im besten Falle erzieht man eine intolerante, mit ihrem „Glauben" über die „Ungläubigen" sich erhebende Jugend.

37. **A. Gieseler**, Sem.-Lehrer, Die Behandlung der biblischen Anschauungsbilder auf der Mittel- und Oberstufe. Ein Beitrag zur künstlerischen Erziehung der Jugend. 46 S. Stuttgart 1902, Greiner & Pfeiffer. 1 M., geb. 1,50 M.

Unbedingt muß man einverstanden sein mit dem vom Verfasser aufgestellten Satze, daß die Bildung zur Kunst, die künstlerische Erziehung unserer Jugend etwas durchaus Notwendiges ist, und erfreulicherweise regt es sich in dieser Beziehung aller Orten, nicht am wenigsten in unseren Hansestädten Hamburg und Bremen. Allein mit der künstlerischen Erziehung, wie der Verfasser sie meint, stimme ich nicht überein. Sein Buch will tatsächlich Anschauungsunterricht geben zum Zweck religiöser Bildung und zwar in konfessioneller Ausprägung, wobei nebenbei eine Einführung in die Idee des besprochenen Bildes gegeben wird; ihm ist die Pflege des Aesthetischen hier nur Vorstufe für die Sittlichkeit (p. 3), während meines Erachtens die Aufgabe der Kunsterziehung nicht im Verfolgen fremder Zwecke liegt, sondern darin besteht, daß das Kind in die Natur und das Leben eingeführt wird, daß die Lebensfreude im Kinde geweckt und erhalten wird, daß das Kind, das durch die ganze Art unseres Unterrichts nach innen geführt wird, wieder nach außen zu sehen lernt, daß nicht das Wort, sondern das Auge geschult wird. Das wird aber nicht durch eine solche „Behandlung" erreicht, der das Religiöse die Hauptsache ist und die „das Schönheitsgefühl der Kleinen in der Richtung der himmlischen Heimat, auf den Heiland" hin fördern will, das kann auch nicht an den Hofmannschen Bildern erzielt werden. Immerhin aber ist es erfreulich, daß ästhetische Grundsätze auch im Religionsunterricht mitwirken sollen, und in diesem Sinne gibt das Heft manche Anregung.

IV. Zur Bibelkunde und Bibelerklärung.

38. **Ada v. Krusenstjerna**, Unseren Kindern. Fortlaufende Bibelerklärungen als Morgenandachten. 2. Bd. 380 S. Kassel (ohne Jahreszahl), E. Röttger. 2 M., geb. 3 M.

Was über den ersten Band gesagt ist, gilt auch für den vorliegenden: Das Buch ist meines Erachtens nicht zu empfehlen, trotz der beiliegenden Empfehlungen aus „christlichen" Kreisen. Die darin enthaltene Weltanschauung steht zu sehr in Widerspruch mit der modernen Auffassung des Lebens, und wer in dieser Luft groß wird, wird sich kaum im Leben zurechtfinden lernen. Der Glaube ist der Verfasserin wörtliches Fürwahrhalten sowohl des Bibelwortes als göttlichen, als auch des Bekenntnisses (cf. dazu pp. 100 und 356). Zu welchen Gedanken das führen kann, zeigen pp. 161 und 355: „Den Juden war es verboten, Schweinefleisch zu essen. 3. Mos. 11, 7. In weiser und heiliger Fürsorge hatte Gott es also bestimmt, wegen der Unreinigkeit dieser Tiere." „Das Ende ist sehr nahe; denn es dauert nicht mehr lange, so wird das Evangelium

allen Völkern der Welt gebracht sein (Matth. 24, 14)." p. 177: „Jesus entreißt noch heute dem Tode manches Kindlein (wie Jairi Tochter), um dessen Leben Eltern . . . gebetet hatten; dann sagen die Aerzte staunend: wir können es nicht erklären." Auf die Frage, weshalb er es denn nicht immer tue, paßt nach der ganzen Auffassung der Verfasserin doch wohl kaum die Antwort: „Seine Liebe ist dazu zu groß; denn nach ihr müssen wir Menschen alle Ihm näher gebracht werden."

Zwar wird vor dem Richten gewarnt und die Mahnung ausgesprochen, sich nicht mit anderen zu vergleichen (pp. 266, 268), aber doch ist, wer nicht „gläubig" ist, ein „Gottloser" und „gehört der sündigen Welt" an, doch wird der „von den Segnungen Gottes ausgeschlossen, der zweifelt an Seinem Worte" (p. 180). Zwischen dieser Weltanschauung und der anderen, „die den Mut hat, mit festen Füßen auf Gottes Erde zu stehen und uns in unserer gottbegnadeten Menschennatur zu fühlen" (Goethe), ist eine große Kluft befestigt, daß „die wollten von hinnen hinabfahren, können nicht, und auch nicht von dannen herüberfahren."

39. **Alfred Jeremias**, Im Kampfe um Babel und Bibel. 38 S. Leipzig 1903, J. C. Hinrichsche Buchh. 50 Pf.

Das Büchlein will die Bedeutung der babylonischen Wissenschaften für die Bibel auf das richtige Maß zurückführen. Es sagt p. 37: „Sofern das Alte Testament Anspruch auf eine fides divina hat als Urkunde der göttlichen Erziehung des Menschengeschlechts, bedarf es keiner Stütze durch Hilfswissenschaften. Hier kann Babel das Verständnis nicht fördern, aber auch die Bibel nicht gefährden . . . Zehn fettgedruckte Stellen in der Lutherbibel genügen, um zu zeigen, wie erhaben der Geist des Alten Testaments über Babylon steht." Die Bedeutung dieser Wissenschaften liege darin, daß „sie die Welt um Kanaan her lichten, daß wir das Volk des Alten Testaments im Zusammenhange der politischen und kulturellen Kräfte betrachten können, aus denen es sich entwickelt hat und die bestimmend auf seine Geschichte eingewirkt haben". Bei diesen Ausführungen kann man sich des Gedankens nicht erwehren, als ob der Verfasser, der die fides divina betont, mit dogmatischer Befangenheit an die Beurteilung der Kontroverse gehe. Wenn „die ganze vorderasiatische Welt damals babylonisch redete und schrieb und diese Tatsache eine durch Jahrhunderte vorhergegangene Beeinflussung durch babylonische Kultur- und Geisteswelt voraussetzt, in Kanaan so gut wie in Aegypten" (p. 20), warum kann dann „keine Rede davon sein, daß der esoterische Monotheismus" Babylons bestimmend auf den Jahve-Gedanken eingewirkt hat? Ist es nicht der reine Offenbarungsstandpunkt, wenn gesagt wird (p. 15): In Babel strebte die Wahrheit zum Himmel, in der Bibel ragt der Himmel in das arme Menschenleben hinein?" Es wird wohl so sein, daß das Gesetz, wonach alles Menschliche aus kleinen Anfängen sich entwickelt hat und ohne Sprung von Gestalt zu Gestalt geführt wird, sich auch auf dem Gebiete der Religion bewährt; auch die Religion ist menschlich entstanden und entwickelt sich menschlich, und wenn die Entwicklung der Menschheit von Wellenberg zu Wellenberg sich vollzieht (p. 36), so hat die Anschauung, daß die Geschichte nicht gerade mit einem Berge beginnt, mehr Wahrscheinlichkeit für sich, als die, daß die „Heiden, die ihre eigenen Wege gingen, das religiöse Erbe nicht ganz verloren haben" (p. 14), mit anderen Worten, daß der Monotheismus am Anfange der Religionsgeschichte gestanden habe.

40. **C. Hoffmann**, Bibelkunde. Nach den neuen Lehrplänen für den Religions-Unterricht in den Kgl. Schullehrerseminarien. Mit 10 Abbild. u. Karten. 176 S. Mit kirchlicher Druckerlaubnis. Habelschwerdt 1902, Frankes Verl. 1,90 M., geb. 2,40 M.

Das Buch zerfällt in 3 Teile: Die heilige Schrift, der Schauplatz der heiligen Schrift, die heiligen Altertümer des israelitischen Volkes. Er steht durchaus auf katholischem Standpunkt, und damit könnte man zur Tagesordnung übergehen, ohne sich weiter um wunderlich anmutende Dinge zu kümmern, wie z. B. um den Widerspruch zwischen der Behauptung der Inspiration und der durch Zeugnis des heiligen Paulus erwiesenen Behauptung, daß der Glaube vom Hören des Wortes Gottes, nicht aber vom Lesen der „vielfach dunklen und unverständlichen“ Bibel komme. Allein der Verfasser verläßt seine sichere Position und gibt auch kritische Bemerkungen, deren Natur aus folgenden Zitaten erhellt: „Moses ist wirklich der Verfasser des Pentateuch, dafür bürgt das Zeugnis des alten Bundes und seine Bestätigung durch den göttlichen Heiland. Zudem stand Moses mitten in den Ereignissen, und was die Tatsachen betrifft, die vor ihm lagen, so erwäge man: 1) Bei dem hohen Alter, welches die Menschen in der ersten Zeit erreichten, genügten drei Generationen, um die Wahrheiten bis auf Moses zu überliefern, der sie dann aufschrieb. 2) Die Vorzüglichkeit des Gedächtnisses der Orientalen verbürgt die Reinheit der Tradition. 3) Sicherlich bestanden vor Moses schon schriftliche Aufzeichnungen über die in der Genesis erzählten Tatsachen“ (p. 18). „Die von Darwin aufgestellte Hypothese von der Entwicklung des Menschen aus dem Affen gilt als überwundener Standpunkt, da Autoritäten ersten Ranges . . . nachgewiesen haben, daß niemals aus einem Affen ein Mensch werden könne und darum das ganze Treiben der Darwinisten nichts als Humbug und Unfug sei“ (p. 20). Kennt der Verfasser danach überhaupt den Darwinismus? Gegen einen handfesten katholischen Glauben ist nicht viel einzuwenden — aber der wissenschaftlichen Kritik darf er sich nicht stellen, ohne gründlich angefochten zu werden.

41. **Richard Kabisch**, Lic., Religionsbuch für evangelische Lehrerseminare und Präparandenanstalten. 1. Teil: Lehrbuch des Unterrichts im alten Testament. 2. Aufl. 196 S. 2,35 M., geb. 2,75 M. 2. Teil: Lehrbuch des Unterrichts im neuen Testament. 2. Aufl. 233 S. 2,60 M., geb. 3 M. Göttingen 1902, Vandenhoeck & Ruprecht.

Im Vorwort (I p. V) sagt der Verfasser: „wir wollen bilden und Interesse wecken, aber nicht abrichten und ‚lernen‘ lassen;“ „dem Seminaristen darf nichts angelernt werden, was er nicht nachzuprüfen vermag.“ „Der Seminarist muß . . . zu der kritischen Methode Zutrauen gewinnen und imstande sein, für die Auffassungen, die ihm gezeigt werden, die Gründe zu verfolgen und nachzuprüfen, damit er die Resultate freiwillig annehmen oder ablehnen kann . .“ (II p. VI). Das ist alles sehr richtig, nur muß der Verfasser auch nach diesen Grundsätzen handeln. Allein schon auf Seite 1 wird ohne irgendwelchen Versuch der Prüfung der Begriff der „Offenbarung“ appliziert („unsere Religion beruht auf Offenbarung“); auf Seite 4 wird statuiert: „wir haben (bei der Genesis) zu fragen: was offenbart uns diese Geschichte über Gott . . . und über den Menschen,“ während nach der kritischen Methode doch zu fragen wäre: „wie haben damals die Menschen über Gott und den Menschen gedacht?“; auf p. 3 in Band II wird ohne weiteres der Geist Christi dem Geiste Gottes gleichgesetzt — kurz, von einer Prüfung der wichtigsten religiösen Dinge ist gar nicht die Rede und der Seminarist muß

des Verfassers Meinungen ohne weiteres hinnehmen. Auch aus anderen Wendungen wird man den Eindruck empfangen, als sei es mit der „kritischen Methode“ nicht weit her; z. B. wird im II. Band von den Synoptikern geurteilt, „sie wollen nichts anderes sein als treue Geschichtsbücher“ (p. 18); in Band I, p. 7 heißt es: „Das Erste, was zur Sünde führt, ist das Böse, was außer uns da ist, . . . das Böse als Macht. Wir pflegen es zusammenzufassen unter dem Namen der Teufel;“ und nach p. 88 ff. hat „David, der Idealkönig“, seine ganze Kunstbegabung in den Dienst dieser einen großen Aufgabe gestellt, den Herrn zu feiern in Worten und Klängen, in betenden und lobsingenden Psalmen.“ Allenthalben klingt doch dogmatische Voreingenommenheit durch. Man vergleiche auch dazu I, 117, wo von dem „Rechte der Bibel, das Gewissen zu binden“, geredet wird. Das Ergebnis der Auseinandersetzung lautet, „daß die Schrift da kanonisch sei, wo der Geist Christi aus ihr spreche“ (p. 118). Allein woher in aller Welt kennt man denn den Geist Christi, als eben nur aus der Schrift? Mit solchen Zirkeln kommt man im Seminar nicht weit!

Zu bemerken ist noch, daß abgesehen von einigen anderen Zusätzen und Abänderungen, diese zweite Auflage des Buches biblische Geschichte und Bibelkunde des Alten Testaments getrennt behandelt.

42. **H. Triloff**, Die neuen Perikopen des Kirchenjahrs schulgemäß erklärt. II. Teil: Die neuen epistolischen Perikopen. 262 S. Leipzig 1902, Dürrsche Buchh. 3,50 M.

Das Buch ist, wie Teil I, eine fleißige und gutgemeinte Arbeit; aber die Hoffnung des Verfassers, daß es der Schule zum Segen gereichen werde, teile ich nicht. Denn der Not des Religionsunterrichts wird nicht gesteuert durch noch so eindringliche dogmatische Erklärung einzelner Schriftstellen, sondern es frommt nur gründliche geschichtliche Betrachtung des Religiösen. Was kann z. B. die Schule anfangen mit folgenden „allgemeinen Glaubenswahrheiten“ (p. VI), die allerdings nach des Verfassers Meinung „anschaulich erklärt sich dem christlichen Bewußtsein eingliedern“ (p. VI): „Jesus ist der Erbe Gottes und Vermittler der Weltschöpfung (p. 24); Jesus auf dem Throne Gottes ist höher als die Engel durch göttliche Namen und göttliche Würde (p. 25); Christen sind freie, selige Leute, weil Gott der einst so mächtigen Sünde durch den sündlosen Jesus ihre Ohnmacht gezeigt hat“? (p. 59.)

43. **G. Voigt**, Provinzialschulrat, Evangelisches Religionsbuch, insbesondere für Lehrerseminare und Religionslehrer. 2. Aufl. 1. Bd.: Aus der Urkunde der Offenbarung. 345 S. Leipzig 1902, Dürrsche Buchh. 4,60 M.

Das Buch zeugt von liebevoller Vertiefung in die Materie, hält sich aber von einseitig-dogmatischer Auffassung nicht frei. Sie tritt klar hervor z. B. bei der Schlußbetrachtung über die Prophetie p. 54: „. . . In der Idee des Gottesknechtes, der, König, Priester und Prophet, der Menschheit Mittler ist, wendet sich das tiefste Sehnen dem Heiland zu: in Jesus ist der Heiland in die Wirklichkeit des Lebens eingetreten. So ist in ihm die Prophetie erfüllt: er ist das Siegel, das sie auch für uns als Gotteswort beglaubigt.“ Dagegen ist zu sagen, daß doch die Anschauung, das Christentum sei eine Erscheinung von ungeheuerlicher, sonst unerhörter Einzigartigkeit sei, überwunden ist, und ferner, daß mit dieser Art der Geschichtsbetrachtung der objektiven Wahrheit kaum gedient ist.

Auf p. 56 und 61 wird über die Offenbarung geurteilt: „. . . . die

prophetische Erkenntnis beruht auf einer Einwirkung Gottes, vermöge deren er den Inhalt seines Geistes . . . dem Geiste jener Männer geoffenbart hat . . . Die Offenbarung ist fortschreitende Selbstmitteilung Gottes . . ." Ich finde darin nach dem ganzen Zusammenhange die Auffassung einer irgendwie beschaffenen supranaturalen Inspiration; genaue Untersuchung der Begriffe aber, die hier vermißt wird, wird stets nachweisen, daß jede religiöse Erkenntnis ein, vielleicht unbewußt, mit den natürlichen Geisteskräften gezogenes Fazit aus gegebenen Bewußtseinselementen darstellt.

Ueber die Person Christi wird p. 62 geurteilt, daß „in ihr sich die prophetische Verkündigung ihrem wesentlichen Inhalte nach erfüllt habe" und auf p. 239 wird genau angegeben, daß das Bewußtsein seiner Messianität der tiefe Hintergrund sei, auf dem sein geschichtliches Wirken beruht. Allein das ist in dieser Bestimmtheit nicht festzustellen, da wir geschichtlich die Persönlichkeit Jesu nicht fixieren können; denn was die Evangelien im besten Falle bieten, ist bereits eine dogmengeschichtliche Darstellung des Glaubens der Christengemeinde über den erschienenen Messias.

Nun soll dem Verfasser seine Ueberzeugung keineswegs bestritten werden — aber sein Buch will mehr sein als ein Zeugnis seiner religiösen Ueberzeugung. Es will „angehenden Religionslehrern zu Ueberzeugungen verhelfen." Das ist aber nur möglich durch völlig vorurteilsfreie Untersuchung aller Erscheinungen auf dem Gebiete des religiösen Lebens und kann nicht durch Applikation bestimmter dogmatischer Meinungen erreicht werden.

44. **Chr. Tränckner**, Die biblische Poesie, besonders die alttestamentliche, und ihre Behandlung in der Schule. Ein Beitrag zur Belebung und Vertiefung des Religionsunterrichts. 236 S. Gotha 1902, E. F. Thienemann. 3,60 M., geb. 4,20 M.

Die Schrift will nach dem Vorworte dazu beitragen, die Disharmonie zu beseitigen zwischen Wissenschaft und Leben einerseits und Religion andrerseits, zwischen bleischwerer Gleichgültigkeit und eiskalter Verachtung gegen alles was Religion heißt und scholastischer Kleinlichkeit, orthodoxistischem Fanatismus und Hochmut und unsittlicher Schwärmerei auf der andern Seite. Sie versucht es, indem sie zurückgeht auf die unleugbaren Befunde literarischer und historischer Kritik und sich darstellt als ein Versuch, die biblische Poesie historisch zu fassen, zu begreifen und für die Schule zu gestalten. Die zweite Richtlinie ergibt sich dem Verfasser aus dem poetischen Charakter der dargestellten Stoffe . . . „ich bin überzeugt und glaube die Richtigkeit dieser Anschauung hinreichend nachweisen zu können, daß gerade durch eine ästhetisch würdige und richtige Behandlung auch die religiöse Wirkung verbürgt, die Religion kräftiger und tiefer in die Kindes- und Volksseele hineingesenkt wird, als durch die pädagogisch bedenkliche, althergebrachte Weise" (p. VI f.).

Diese Gedanken berühren von vornherein außerordentlich sympathisch, und ihnen entspricht der Inhalt des Buches. Er zerfällt in drei Teile: 1) Die biblische Poesie nach ihren Stoffen, ihren Formen und ihrer Entstehung, 2) Die Verwendung und Behandlung der biblischen Dichtungen, 3) Praktische Entwürfe. Alle geben reiche Anregung, und das Buch, das so mutig der Schablone den Krieg erklärt (p. 129, 131), ist jedem zu empfehlen, der den Unterricht in der vorliegenden Materie zu erteilen hat. Das schließt nicht aus, daß manche Dinge schärfer gefaßt

werden müssen. Wenn z. B. gesagt wird, daß wir den Kindern religiöses Wissen übermitteln, in ihnen religiöses Fühlen und Wollen wecken und sie zu religiösem Handeln anleiten wollen, so ist das nicht ganz richtig. Denn irgendwie beschaffenes religiöses Fühlen bringen die Kinder doch schon mit, und für den Unterricht kommt es nun darauf an, es in richtige Bahnen zu leiten. Das kann aber nur geschehen durch Unterricht in der Religionsgeschichte, und im Grunde meint das auch der Verfasser. Denn was kann es sonst heißen, daß der einzige Weg, die Kinder zu religiösen Persönlichkeiten zu machen, der sei, sie umgehen zu lassen mit religiösen Persönlichkeiten? Das kann doch nur bedeuten, daß man diese Persönlichkeiten den Kindern geschichtlich nahe bringt, daß man ihnen eben religiöses Wissen vermittelt; auf das Gefühl der Kinder wird dann das aus dem Leben jener Persönlichkeiten einwirken, was eine verwandte Saite in ihnen anklingen läßt. Darum kommt es darauf an, die Kinder in das eigene Leben schauen zu lassen und ihnen, wenn auch keine geschlossene Weltanschauung, so doch ein festes Fundament dazu mitzugeben, was nur geschehen kann durch Schulung in der Geschichte, diese im weitesten Sinne des Wortes genommen, so daß sie Menschheit und Natur, Vergangenheit und Gegenwart umfaßt; denn das Jetzt ist auf allen Gebieten nur verständlich durch die Kenntnis des Einst. „Das Leben selbst, die eigenste Erfahrung weckt erst ein vollbewußtes, reines und kraftvolles religiöses Fühlen und Streben in der Seele," so drückt der Verfasser sich aus (p. 183), „indem es dem sinnenden Auge ‚durchgehauene Aussichten' auf die dunkelsten Tiefen und die lichtesten Höhen des Seins eröffnet." Darum ist die Aufgabe des Religionsunterrichtes Uebermittlung von Kenntnissen der Religionsgeschichte und durch sie Stärkung und Leitung des religiösen Fühlens und Wollens, indem erkannt wird, wie die Gottesgesetze auf allen Gebieten des Lebens dieselben und allenthalben gleichmäßig sind, daß auch wir ihnen untertan sind, daß aber auch auf unser Dasein und auf unser Werk mitgerechnet und mitgezählt wird.

45. O. **Harnisch**, Sem.-Dir., **Bibelkunde**. Ein Handbuch für den evangelischen Religionsunterricht. Einleitung ins Alte Testament. Zum Studium und Unterricht. Nach den neuen Lehrplänen bearb. 239 S. Breslau 1903, C. Dülfer. 2,80 M., geb. 3,40 M.

In den Ausführungen des Verfassers spiegelt sich eigentümlich der Kampf zwischen dogmatischer und historischer Betrachtung der Religion und der Bibel wieder. Er kann sich den Resultaten der Forschung nicht entziehen und will sie berücksichtigen; aber es stellt sich doch so, „daß sie für ihn wohl wertvoll, aber doch nicht für seine religiöse Ueberzeugung ausschlaggebend sind, daß er seinen Glauben auf den Inhalt der heiligen Schrift gründet und die Wahrheit ihm die Hauptsache ist." Also das Dogmatische (d. i. für ihn die Wahrheit) ist ihm doch die Hauptsache, und das klingt allenthalben durch: er kennt die Entwicklung der Heilsidee und der Heilsökonomie Gottes (p. VI und VII), bei der Darstellung der Propheten ist regelmäßig das Messianische hervorgehoben und erläutert, der Inspirationsglaube wird festgehalten (p. 11), und der religiöse Wert des Alten Testaments ergibt sich für uns Christen aus der Stellung, welche Jesus Christus und die Apostel zu ihm eingenommen haben (p. 6). Es werden also fremde Gedanken an das Alte Testament hinangetragen, und anstatt den Glauben durch das bessere Wissen vom Inhalt der Bibel zu korrigieren, wird „der auf den Inhalt der Schrift gegründete"

Glaube als die Norm, das Ausschlaggebende angesehen. Der Widerspruch in diesen Gedanken würde sofort verschwinden, wenn der Verfasser Ernst machte mit der Versicherung, daß „der Leser die sicheren Resultate historischer Forschung berücksichtigt findet"; es ist wohl nichts wissenschaftlich überzeugender nachgewiesen worden, als die Haltlosigkeit solcher scholastisch-dogmatischer Auffassung des Christentums. Es ergibt sich, daß das Buch nur von denen gebraucht werden kann, die mit dem Verfasser auf demselben Standpunkte stehen und stehen bleiben wollen, daß es mithin trotz mancher treffenden Bemerkung im einzelnen zum Unterricht im Seminar, das selbständig denkende Lehrer erziehen soll, nicht geeignet erscheint.

46. **M. Evers**, Israels Prophetentum (Alten und Neuen Testaments). I. Allgemeine Charakteristik, Erste Hälfte. 2. Aufl. 99 S. (5. Heft der Hilfsmittel zum evangelischen Religionsunterricht von M. Evers u. Dr. F. Fauth.) Berlin 1902, Reuther & Reichard. 1,75 M.

Der Verfasser gibt manche wertvolle Anregung; doch ermangelt sein Buch wahrer geschichtlicher Objektivität. Die Geschichte wird von bestimmten dogmatischen Voraussetzungen aus betrachtet; cf. dazu p. 35: „Zu dem Geisteswunder der Persönlichkeit Christi und seines Evangeliums kann es für Christen nur jene eine Stellung geben: dankbar gläubige Aneignung, zuhöchst auf Grund eigener Herzenserfahrung!" Was heißt das eigentlich? Und ferner: wenn die Persönlichkeit Christi als „Geisteswunder" anerkannt werden soll, muß es zuverlässige Quellen über diese „anzueignende" Persönlichkeit geben; wo sind sie? Ueber die sogenannten „äußeren" Wunder wird gesagt: „Bezüglich des Sachurteils über ihre Tatsächlichkeit oder Möglichkeit . . . darf und kann es unter Christen recht verschiedene Stellungen und Meinungen geben, je nach dem Maße des Glaubens, d. h. der inneren Ueberzeugung 2c." Dagegen ist vielmehr zu sagen, daß es nur eine Stellung gibt: nämlich die, die „Wunder" einfach zu ignorieren. Mit solchen Aufstellungen, wie der Verfasser sie gibt, verschiebt man die ganze Untersuchung vom Wissen auf das Gebiet des Glaubens und nimmt ihr dadurch jeden wissenschaftlichen Wert.

47. **C. Meinke**, Bibelkunde des Neuen Testaments. Mit einer Karte der Reisen des Apostels Paulus. 3. Aufl. 142 S. Berlin 1903, Reuther & Reichard. Geb. 1,50 M.

Das Buch ist im wesentlichen eine Inhaltsdarstellung der neutestamentlichen Schriften unter Ablehnung der Ergebnisse der wissenschaftlichen Kritik.

48. **Friedr. Köstlin**, Leitfaden zum Unterricht im Neuen Testament für höhere Schulen. 3. Aufl. 136 S. Tübingen 1902, J. C. B. Mohr. 2 M., geb. 2,50 M.

Das Buch stellt die Geschichte Jesu und der ersten Kirche unter den Gesichtspunkt des „Reiches Gottes"; im ersten Teil wird eine Geschichte des Lebens und der Lehre Jesu nach den Synoptikern gegeben; der zweite Abschnitt spricht von der Gründung und der Geschichte der ersten Gemeinde und erläutert den ersten Teil der Apostelgeschichte und den Jakobusbrief. Dann folgen die Verkündigung des Evangeliums unter den Heiden und eine Besprechung der übrigen Schriften des Neuen Testamentes. Die Schrift gibt manche treffliche Bemerkung im einzelnen und ist wohl geeignet, in das Verständnis der Bücher im einzelnen einzuführen; doch wird die Einführung in die kritischen Fragen vermißt. Die Evan-

gelien werden schlechthin als Geschichtsquellen beansprucht; die paulinischen Briefe werden als von Paulus verfaßt hingestellt, und von Jesus wird ganz im Sinne der Bekenntnisschriften geredet (cf. u. a. p. 124).

49. **M. Evers**, Die Gleichnisse Jesu. 3. Aufl. 120 S. (2. u. 3. Heft der Hilfsmittel zum ev. Rel.-Unterr. für ev. Rel.-Lehrer, Studierende, Seminaristen u. reifere Schüler höherer Lehranstalten, herausg. v. M. Evers u. Dr. Fauth.) Berlin, Reuther & Reichard. 2 M.

Das Buch enthält nach einer Einleitung über die Gleichnisse Jesu im allgemeinen Parabeln aus Matthäus und Lukas. Nachdem die Veranlassung zur Mitteilung des Gleichnisses besprochen ist, folgt die Betrachtung des Bildes, die Anwendung und Ausführung. Der reiche Inhalt ist wohl geeignet, dem Religionsunterricht wertvolle Anregung zu bieten; nur meine ich, daß, wenn kritische Fragen überhaupt angeschnitten werden sollen, sie auch nach den gesicherten Ergebnissen wissenschaftlicher Forschung behandelt werden müssen (cf. dazu die Auslassungen über die Echtheit und Ursprünglichkeit der Gleichnisse Jesu p. 5 ff.).

V. Zur Kirchengeschichte.

50. **Franz Falcke**, Bilder aus der Kirchengeschichte, nebst Vorbetrachtungen und einem Anhang für Schule und Haus. 406 S. (VII. Band der Einheitlichen Präparationen für den gesamten Religions-Unterricht in 7 Teilen von Gebr. Falcke.) Halle 1902, H. Schroedel. 4 M., geb. 4,50 M.

„Außer den einleitenden Vorbetrachtungen und dem ergänzenden Anhang sind es 33 Bilder aus der Kirchengeschichte, welche der vorliegende Band für Schule und Haus darbieten möchte" . . . „Durch eine Reihe ausgewählter, plastischer Lebensbilder soll der Entwicklungsgang der Kirchengeschichte von den ersten Anfängen bis zur Jetztzeit in seinen Hauptzügen zur Darstellung gebracht werden." Das Buch ist nicht geeignet, objektiv wahre Geschichtserkenntnis zu vermitteln; es ist vielmehr auf dem Boden des bekenntnismäßigen Christentums erwachsen und kann das nirgends verleugnen. Z. B. soll der religiöse Urzustand des Menschen der im Schöpfungsberichte dargestellte sein und die „Geburt des Heidentumes" durch die in den Geschichten vom Sündenfall und vom Turmbau zu Babel erzählten Vorgänge veranlaßt worden sein (p. 4, 5).

51. **R. Heidrich**, Gymn.-Dir., Quellenbuch für den Religionsunterricht. 1. Teil: Luthers Person und Werk. 84 S. 1902. 1,20 M. 2. Teil: Evangelisches Kirchenbuch. 58 S. 1900. 80 Pf. Leipzig, B. G. Teubner.

Das Quellenbuch will die Hauptmomente der Reformationsgeschichte, das Leben Luthers, den Glauben, den Gottesdienst und die grundlegenden Schriften der evangelischen Kirche, Bibel, Katechismus und Gesangbuch den Schülern aus den Quellen nahebringen. Es ist durchaus geeignet, beim Unterricht in der Kirchengeschichte gebraucht zu werden und wird jedenfalls dazu beitragen, diesen Unterrichtsgegenstand zu beleben und anschaulicher zu gestalten.

52. Dr. **G. Schaumann**, Pfarrer, Religion und religiöse Erziehung bei Rousseau. 80 S. (181. Heft der Pädagogischen Sammelmappe, herausg. von Mittenzwey.) 1,20 M., kart. 1,40 M.; für 12 verschiedene Hefte 25 % Ermäßigung. Leipzig, Siegismund & Volkening.

Die von großer Sachkenntnis und von liebender Vertiefung in Rousseaus Ideen zeugende Schrift schildert zuerst die Zeitverhältnisse

und ihre Einwirkungen auf Rousseau, stellt dann seine religiösen Ansichten und ihre Verwertung in der Erziehung dar und gibt endlich eine Beurteilung dieser Gedanken. Die Darstellung ist knapp und geschickt; die Sache wird klar, und die Heranziehung und Verbindung moderner pädagogischer Probleme mit Rousseauschen Gedanken weckt und fördert das pädagogische Interesse, wenn man auch im einzelnen hier und da anderer Meinung sein muß. Das Büchlein ist durchaus zu empfehlen.

53. **J. Capesius** u. **A. Schullerus**, Jerusalem und Korinth. Zwei Vorträge über das apostolische Zeitalter. 66 S. Hermannstadt 1902, W. Krafft.

Das Heft ist eine sehr interessante Schrift, die von eingehenden theologischen und philosophischen Studien zeugt, die aber trotz mancher freieren Auffassung über die Literaturgeschichte des Neuen Testaments und über die Lehren der Kirche doch der Persönlichkeit Christi gegenüber auf dogmatisch bedingtem Standpunkte steht, und das mag manchen Widerspruch erklären. Während z. B. p. 18 ff. dem Abendmahl gegenüber die Ansicht vertreten wird, daß das tägliche Tischgebet dem urchristlichen Brauche des Brotbrechens im Herrenmahle vielleicht näher komme, als die feierliche Kommunion vor dem Altar, wird von der Auferstehung geurteilt, daß die Tatsache, daß die Jünger den Auferstandenen erlebt hätten, nicht im mindesten erschüttert werden könne — wegen der gewaltigen Wirkungen, die von ihr ausgegangen seien. Es werden wohl nur wenige geneigt sein, dem Verfasser diesen Schluß als bindend zuzugestehen.

Eigentümlich ist auch die Behandlung der Quellen; p. 24 wird gesagt, daß das in den Evangelien gezeichnete Bild Jesu kein im strengen Sinne historisches sei, keine mit dem Anspruch urkundlicher Treue geschaffene Darstellung, sondern es zeige das Leben Jesu so, wie es sich nach seinem Tode den Jüngern dargestellt habe; auf derselben Seite aber wird behauptet, daß wir die Person Jesu Christi in der lebendigen Ueberlieferung durch seine Jünger klar und sicher erkennen können als die Herrlichkeit des eingebornen Sohnes vom Vater voller Gnade und Wahrheit. Mir erscheint das als ein Widerspruch, ebenso wie die Bemerkung auf p. 11, wonach gerade die falsche Auslegung, die der Berichterstatter der Pfingstgeschichte hinzufügt, beweisen soll, daß eine ursprüngliche, nicht erfundene Ueberlieferung vorliegen soll. Wie will der Verfasser das zwingend erweisen? Eine ähnliche Geschichtskonstruktion von dem Standpunkt des Verfassers aus zeigt auch p. 31 des ersten Vortrags (oben) und ganz besonders der zweite Vortrag, bei dem die Phantasie des Verfassers äußerst rege gearbeitet hat.

54. **Friedrich Roth**, Augsburgs Reformationsgeschichte 1517—1530. Gekrönte Preisschrift. 2. Aufl. 381 S. München 1901, Th. Ackermann. 6 M.

Das Buch ist als Gekrönte Preisschrift bezeichnet und verdient diese Bezeichnung durchaus. Die Zeitverhältnisse und die Vorgänge sind in klarer Sprache anschaulich geschildert, und der Darstellung merkt man nicht an, wie viel Quellenmaterial sie verarbeitet hat. Man wird bei der Lektüre ganz und gar in die Zeit versetzt und verfolgt die Entwicklung mit reger Teilnahme. Hoffentlich folgt der zweite Band bald nach. Etwas unbequem ist die Zusammenstellung der Belegstellen 2c. zu Anmerkungen am Schlusse jeden Kapitels.

55. **Fr. Bamberg**, Die innere Mission in der Volksschule. Eine Anleitung für Lehrer und Seminaristen. 94 S. (Päd. Sammelmappe, 178. Heft.) Leipzig, Siegismund & Volkening. 1,50 M., kart. 1,80 M.

Falls „innere Mission“ den Zweck hat, die der Kirche entfremdeten Massen ihr wiederzugewinnen, so ist sie Sache der Kirche und hat mit der Schule nichts zu tun; soll sie aber bestehen in der Ausübung christlicher Liebeswerke für dem geistigen und leiblichen Elend Preisgegebene, so ist auf sie auch in der Schule aufmerksam zu machen; denn diese soll die Grundlagen ethischer und intellektueller Bildung vermitteln, um die Jugend zu tüchtigen Gliedern der Gesellschaft zu bilden. Dabei bedarf es aber nicht eines besonderen Unterrichts in der Mission, und soweit das Buch diesen will, ist es verfehlt; sondern jeder verständige Lehrer wird am gegebenen Orte das Richtige mitteilen. Dazu gibt das Büchlein gutes Material.

56. **F. H. Knabenbauer**, Palästina. Das Notwendigste von der Geographie des Gelobten Landes im Anschlusse an den biblischen Geschichtsunterricht. 6. Aufl. 29 S. Passau 1902, M. Waldbauersche Buchh. 25 Pf.

Das Buch gibt eine kurze geographische Uebersicht über Palästina mit Betonung des im katholischen Religionsunterrichte zu Verwertenden. Z. B. „der Berg Quarantania, auf dem Jesus vom Teufel versucht wurde. . . Auf dem mittleren Gipfel des Oelbergs fuhr Christus zum Himmel auf“ (p. 6).

57. **E. Meinke**, Bilder aus der Kirchengeschichte. 3. Aufl. 130 S. Berlin 1902, Reuther & Reichard. Geb. 1,50 M.

Das Buch ist wohl zu gebrauchen bis auf die Darstellung der Zeit seit 1750. Die kirchengeschichtlichen Vorgänge dieser 150 Jahre werden, abgesehen von der Mission und der Verfassung der preußischen Landeskirche, auf 4—5 Seiten abgetan.

58. **E. Staub** u. **A. Zimmermann**, Bilder aus der Kirchengeschichte für Mittelschulen, Sekundarschulen und die oberen Klassen der Volksschule. 2. Aufl. 162 S. Mit 4 Vollbildern u. 24 Holzschn. im Texte. Zürich 1902, Schultheß & Co. Kart. 1,20 M.

Der Standpunkt der Verfasser wird von vornherein klar durch den Umstand, daß aus der Kirchengeschichte der neueren Zeit nur behandelt werden die Pietisten, die Methodisten, Lavater, Oberlin, die äußere und innere Mission, die katholische Kirche der Neuzeit und das Evangelium in der Diaspora. Ob der Wunsch der Verfasser, das Büchlein möge das religiöse Interesse stärken, sich erfüllen wird, ist mir sehr zweifelhaft solchen Unklarheiten gegenüber, wie sie z. B. folgende Stelle zeigt: „Die Kämpfe mit Feder und Schwert, welche im . . . 17. Jahrhundert um den Glauben geführt wurden, hatten denselben vielen verleidet. Man fing an, ihn als etwas Nebensächliches anzusehen, wenn nur die Menschen sonst gut und tugendhaft seien. Englische Denker begnügten sich mit einem trockenen Glauben an Gott, Tugend und Unsterblichkeit, oder verwarfen auch diesen, indem sie alle Religion als eine menschliche Erfindung ausgaben. Weil sie den menschlichen Verstand von dem ihnen dunkel scheinenden christlichen Glauben befreien wollten, und Glaubensdinge nur nach der Vernunft beurteilten, wurden sie Aufklärer oder Rationalisten genannt.“ Wird man dadurch der geistigen Arbeit des 18. und 19. Jahrhunderts gerecht? Die Ausstattung und die Bilder sind gut.

59. J. H. **Albert Fricke**, Bilder aus der Kirchengeschichte. (Mit Berücksichtigung der engeren Heimat.) Für Land- und Stadtschulen als Anhang zur biblischen Geschichte. Mit einem Anhang: Geschichte des Kirchenliedes. 51 S. Hannover 1902, C. Meyer. 25 Pf.

Das Heft stellt reichen Stoff nicht ungeschickt zusammen. Die Betonung der Heimat ist sympathisch, wirkt aber hier zuweilen etwas wunderlich, z. B.: p. 3: „Wie viele Juden leben in deinem Orte? In deinem Lande? Sie verwerfen Christus als Heiland. Ihr Religionsbuch ist nur das Alte Testament (und der Talmud). Wie viele Christen leben in deinem Orte? In deinem Lande?" Der Rationalismus wird erwähnt, aber nur als „Feind der evangelischen Kirche" (p. 35), während seine Bedeutung als Reaktion gegen die Knechtung des Gewissens gar nicht gewürdigt wird. Von der Zeit der Rechtgläubigkeit wird gelehrt (p. 31), daß sie die „Glaubenslehre in ihrer Reinheit, Fülle und Tiefe ausgebildet habe," während doch eine geschichtliche Untersuchung den Anspruch der Kirchenlehre, eine große, einheitliche Offenbarung zu sein, nicht bestätigt. „Die einzelnen Offenbarungsaussagen lassen sich unmöglich widerspruchslos miteinander verbinden, wohl aber in ihrer historischen Entstehung und Verbindung begreifen."

60. **Hermann Nöldeke**, Pastor, Bilder aus der Kirchengeschichte zum Gebrauch in der evangelischen Volksschule. 33 S. Göttingen 1902, Vandenhoeck & Ruprecht. Kart. 20 Pf.

Das 18 Bilder aus der Kirchengeschichte bietende Heft trifft im allgemeinen einen angemessenen Ton, erscheint aber stellenweise etwas hoch. Für die Stellung des Verfassers ist bezeichnend, daß er unmittelbar vom Pietismus auf Louis Harms kommt und die ganze Entwicklung seit der Aufklärungszeit ignoriert.

III. Naturkunde.

Von

Dr. Carl Rothe,

K. K. Schulrat in Wien.

Die Konzentrations-Bestrebungen der letzten Jahre sind heuer weniger hervorgetreten, wenigstens sind keine neueren Lehrbücher zu verzeichnen, welche die unnatürliche Verquickung der verschiedenartigsten Disziplinen weiter befürworten. Dagegen sind zahlreiche Aeußerungen in verschiedenen Zeitschriften veröffentlicht worden, welche der intensiveren Behandlung der Biologie das Wort reden, und die meisten neueren Lehrbücher der Zoologie und Botanik nehmen darauf Rücksicht, die Beziehungen der Naturkörper zueinander hervorzuheben, den Zusammenhang der Organe mit ihren Zwecken aufzusuchen, und statt der bloßen Naturbeschreibung eine Schilderung des Lebens in der Natur zu bieten.

In dieser Hinsicht wird übrigens des Guten mitunter etwas zu viel getan. Die Breite, mit welcher bei der Beschreibung der Naturkörper vorgegangen wird, kann wohl kaum mehr ausgedehnt werden. Auch wird in dem Bestreben alles Mögliche zu erklären, wohl zu weit gegangen und manches davon wird mit der Zeit wieder beseitigt werden.

Die Ausdehnung der einzelnen Beschreibungen muß natürlich auf die Zahl der besprochenen Objekte vermindernd wirken, die intensive Behandlung der Lebensweise, der Ernährung, Verdauung, Bewegung 2c. läßt die Erkennungsmerkmale der Art in den Hintergrund treten, so daß ein Professor der Botanik in einem Vortrage aussprechen konnte, die Jugend werde die genaue Kenntnis der Zirkulation der Säfte in einem Baume erlangen, aber nicht imstande sein, die wichtigsten Bäume des Gartens und des Waldes zu benennen.

Dabei wird die Ausstattung der Schulbücher immer großartiger. Neben zahlreichen Holzschnitten und selbst kolorierten Abbildungen im Texte werden den naturgeschichtlichen Lehrbüchern von vielen Autoren Tafeln in Farbendruck eingeheftet, die in sehr belehrender Weise wirken können. Freilich wird dadurch der Preis der Bücher sehr erhöht. Das könnte man übrigens noch gelten lassen, wenn nicht auch in ganz überflüssiger Weise Naturkörper abgebildet wären, denen man auf Schritt und Tritt begegnet, die man also in natura so oft vor Augen hat, daß ein teueres Bild davon wirklich überflüssig wird.

Zugleich werden die Mittel, den Unterricht zu beleben, mehr und mehr ausgedehnt. Zu den zahlreichen Wandtafelwerken, die fast jährlich durch neue Tafeln in vorzüglicher Ausführung ergänzt werden, kommen immer wieder neue Unternehmungen. Die Schülerausflüge, welche gesundheitlich so günstig wirken und die Beobachtungsgabe zu schärfen geeignet sind, werden immer wieder befürwortet, wenn auch in vielen Fällen nicht durch-

geführt. Mit der Anlage von Schulgärten stößt man immer noch auf Hindernisse, so daß z. B. auch die Gärten, welche den Stadtschulen die nötigen Pflanzen liefern sollen, immer noch vereinzelt sind. Man beschränkt sich meist darauf, den Schülern zu empfehlen, in ihrer freien Zeit das Sammeln von Pflanzen, Insekten rc. vorzunehmen.

Sehr anerkennenswert sind aber die Bestrebungen, die naturwissenschaftlichen Schulsammlungen durch Beschaffung passender Lehrmittel auszustatten. Mehr und mehr werden die Tiere und Pflanzen nicht nur im vollkommenen Zustande aufgestellt, sondern auch ihre Entwicklungsstufen werden in sorgfältiger Präparation aufgenommen und die von ihnen gewonnenen Produkte kommen in sorgfältig ausgeführten Tableaux zur Aufstellung. Auch hierin kann man zu weit gehen. Wenn z. B. für eine Schulsammlung ein ausgehöhlter Baumstamm mit 20 oder 30 ausgestopften Fledermäusen vorgeschlagen wird, um diese Tiere im Winterschlafe zu zeigen, so geht das wohl zu weit. Welchen Raum würde man brauchen, um solche Objekte, die man ein- oder zweimal im Jahre braucht, in größerer Zahl aufzustellen. Solche größere Sachen gehören wohl in ein größeres Museum, aber nicht in eine Schulsammlung.

Unter den Mitteln, welche den botanischen Unterricht besonders zu beleben geeignet sind, werden auch immer mehr Experimente hervorgehoben. Referent hat bereits mehrere geeignete Schriften besprochen, welche diesen Gegenstand behandeln. Neuerdings hat Prof. Dr. Singer im Programm der deutschen Staats-Realschule in Weinberge (Prag) solche Versuche beschrieben, welche neben mikroskopischen Demonstrationen ausgeführt werden können. Es werden 23 Versuche beschrieben, welche leicht ausführbar sind und zum Teil auch im chemischen Unterricht Platz finden können. Der Verfasser gibt ein Verzeichnis der dazu nötigen Behelfe, die betreffenden Samen und Pflanzen, die nötigen Chemikalien und Apparate, welche wohl meist schon in den naturhistorischen Kabinetten der Realschulen vorhanden sind. Die Versuche sind so hübsch beschrieben, daß sie manchem Lehrer, der mit dieser Art von Anschauungsmitteln noch nicht vertraut ist, zu ihrer Anstellung anregen dürften.

Solche Versuche werden auch als Schülerversuche vorgeschlagen und ebenso wie man chemische Schülerlaboratorien schon seit vielen Jahrzehnten hat, werden Laboratorien für diese Versuche, mehr aber noch für physikalische Schülerversuche verlangt. In allen Fragen, den naturkundlichen Unterricht zu beleben, geht namentlich — nun schon im zweiten Jahre — die Zeitschrift „Natur und Schule“ voran. Für Chemie und Physik besonders wirkt seit 15 Jahren die vortreffliche Zeitschrift von Poske.

Schließlich darf wohl noch erwähnt werden, daß man in Oesterreich jetzt auch dem Unterricht für Mädchen mehr Aufmerksamkeit zuwendet. An verschiedenen Orten wurden bereits Mädchenlyzeen errichtet, welche eine höhere Bildung erzielen sollen. Für solche Anstalten entstanden bereits eine Anzahl von naturkundlichen Lehrbüchern. Diese halten sich auf dem Standpunkte der unteren Klassen von Gymnasien und Realschulen, berücksichtigen zu wenig einen gewissen Abschluß der Bildung; sie werden daher mit der Zeit noch ergänzt werden müssen, wenn sie annähernd das Ziel erreichen sollen, für den Besuch einer Hochschule vorzubereiten.

Jedenfalls ist hervorzuheben, daß in allen Zweigen des naturkundlichen Unterrichts das eifrige Bestreben kenntlich ist, in zeitgemäßer Weise ein Vorwärtsschreiten anzubahnen.

Literatur.

I. Methodik.

1. L. **Busemann**, Methodik der naturkundlichen Fächer in der Volksschule. Zum Gebrauch in Seminarien und zur Vorbereitung auf die 2. Lehrerprüfung. 164 S. Breslau 1902, M. Woywod. 1,50 M.

Im vergangenen Jahre hat Referent über zwei gediegene Schriften desselben Verfassers berichten können (S. 193 und S. 203). Auch die vorliegende „Methodik" hat den vollen Beifall des Referenten. Bei ihrer Abfassung hat der Verfasser folgende Grundsätze in der Vorrede aufgestellt: 1. Ein preußischer Volksschullehrer müsse genau die behördlichen Vorschriften kennen; daher sind bei jedem Kapitel die betreffenden Abschnitte aus den „Allg. Bestimmungen" vom 15. Oktober 1872 vorangestellt. — 2. Den Bestimmungen nach sollen die Unterweisungen in der Methodik durch Beispiele erläutert werden; es werden also solche vorangestellt und aus ihnen die Regeln abgeleitet. — 3. Die einzelnen Zweige des naturbeschreibenden Unterrichts sind besonders zu bearbeiten. — 4. Für jede Unterrichtsstufe ist die Methode aus geeigneten Beispielen abzuleiten. — 5. Die aus den Beispielen abgeleiteten Grundsätze sind durch besondere Aufgaben einzuüben. — 6. Beim Unterricht über Bau und Leben des menschlichen Körpers kommt es darauf an, daß nützliches Wissen verarbeitet wird. Dafür wird geeigneter Stoff zusammengestellt. — 7. Es ist notwendig, daß der angehende Lehrer in kurzen Sätzen spreche, bildliche Ausdrücke vermeide, scharf unterscheide, was gegeben werden muß und was entwickelt werden kann, was in jedem Absatze und in jedem Satze den Anschauungsstoff voranstelle. — 8. Es ist nicht so nötig, daß der Lehrer die Geschichte eines Unterrichtsfaches kenne, als die genaue Kenntnis des Unterrichtsfaches selber, deshalb ist nur in kurzer Form das Hauptsächlichste darüber mitgeteilt.

Auf Grund dieser Sätze zeigt der Verfasser, wie der Lehrer in der Naturbeschreibung und in der Naturlehre vorzugehen habe. Pflanzenkunde und Tierkunde werden eingehend betrachtet; über die Behandlung von Bau und Leben des menschlichen Körpers werden wertvolle Mitteilungen gemacht; aus der Gesteinskunde werden einige Abschnitte in hübscher Weise durchgeführt. Ebenso belehrend sind einige Kapitel aus der Physik und Chemie behandelt.

Zum Schlusse folgen Lehrpläne über drei- und einklassige Schulen, sowie Mitteilungen über Lehrmittel.

Das Werkchen darf auf den vollen Beifall der Lehrerwelt rechnen, da es in sehr geeigneter Weise den jungen Lehrer in die Behandlung des Gegenstandes einführt und sich dabei der neueren Richtung in der Methodik anschließt.

Als kleiner Irrtum muß bemerkt werden, daß der große Chemiker Liebig nie in Marburg lehrte, sondern erst in Gießen, später in München wirkte.

2. **Joh. Zepf**. Oberrealschul-Prof., Wie können die Methoden naturwissenschaftlicher Forschung für den Unterricht fruchtbar gemacht werden? 50 S. Leipzig 1901, B. G. Teubner. 80 Pf.

Um die Naturwissenschaft zur vollen Entfaltung ihrer Wirksamkeit kommen zu lassen, ist es notwendig, die Bildung der Jugend in diesem Fache nach einer Methode anzustreben, welche die Jugend durch eigene Beobachtung, durch eigenes Nachdenken ihre Kenntnisse erwerben läßt, also eine Methode, wie sie von der Forschung selbst angewendet wird.

Werke, wie Ostwalds „Klassiker der exakten Wissenschaften“ und Machs „Prinzipien der Wärmelehre und der Mechanik in ihrer Entwickelung“ belehren darüber, wie der Lehrer an der Hand der historischen Entwickelung der Naturwissenschaften vorzugehen habe.

Als ein Beispiel für dieses Vorgehen wählt der Verfasser die Erforschung der Fall- und Wurfbewegung durch Galilei. Dieser Gelehrte hat bei seinen Untersuchungen eine Reihe von Methoden angewendet, welche als typisch für die Methoden naturwissenschaftlicher Forschung im Unterricht bezeichnet werden können.

Als zweites Beispiel zur Berücksichtigung des historischen Momentes wird gezeigt, wie die Ansichten über unser Sonnensystem sich allmählich entwickelt haben.

Als Bedingungen für die Möglichkeit eines solchen Unterrichtsverfahrens wird vom Lehrer verlangt, daß er nicht nur aus größeren Werken und Zeitschriften allein seine Bildung schöpfe, sondern selbst auch aus Abhandlungen der Forscher sich unterrichte, daß die Anstaltsbibliotheken die nötigen Hilfsmittel dazu enthalten müssen, ebenso daß die nötigen Apparate stets vorhanden seien, und daß an diesen das Entstehen zusammengesetzter Apparate aus einfachern erklärt werden könne.

Zum Schlusse meint der Verfasser noch, die Mathematik sei ganz in den Dienst der Physik zu stellen. Doch dürfte derselbe mit dieser Forderung wohl vielfach auf Widerspruch stoßen.

Ob freilich die Art und Weise, wie der Verfasser die physikalischen Gesetze ableiten will, praktisch durchführbar ist, das ist eine andere Frage. Zu solchen Versuchsreihen, wie sie für das Ohmsche und das Joulesche Gesetz angegeben sind, wird man in Schulen nicht leicht Zeit finden. Auch ist die Frage, ob nicht die Mehrzahl der Schüler bald daran das Interesse verlieren würden. Jedenfalls aber verdient das Schriftchen das größte Interesse der Fachlehrer.

3. Dr. **K. Rothe** u. **Ferdinand Frank.** Praktisches Hilfsbuch für den naturkundlichen Unterricht an Volks- und Bürgerschulen. Stoffbilder und Stoffskizzen mit verbindendem Text, nebst zahlr. Fragen und Wiederholungsaufgaben, Anregungen zu Beobachtungen und Vergleichungen. I. Bd. Mittelstufe, 3., 4. u. 5. Schuljahr, von Ferdinand Frank. 416 S. m. 214 Abbild. Wien 1903, A. Pichlers Wwe. & Sohn. geh. 5,50 K., geb. 6 K.

Das hier genannte Werk soll dem Lehrer an Volksschulen die Vorbereitung für den Unterricht in der Naturgeschichte erleichtern. Es bietet den Lehrstoff nach der Reihenfolge der Jahreszeiten. Mit dem Herbst beginnt das Schuljahr in Oesterreich. Das Buch führt nun der Reihe nach durch Haus und Hof, in den Garten, auf Wiese und Feld, in den Wald und an das Wasser. Auch das Innere der Erde wird aufgesucht und die wichtigsten Tiere der heißen und der kalten Zone werden betrachtet. Nicht systematische Beschreibungen werden geboten, sondern das Gemüt anregende Besprechungen der Naturkörper der 3 Naturreiche sollen die Jugend über die uns am meisten begegnenden Körper belehren und ihr zeigen, wie alles in der Natur seinen Zweck hat, jedes Wesen, jedes Organ desselben und wie alles in der Natur zusammengehört und wie der Mensch sich dazu stellt. Vielfach werden anregende Fragen gestellt, welche das Kind zu Beobachtungen und zu Vergleichungen führen. So weit das der Raum gestattet, sind Lieder und Sprüche, Gedichte und Fabeln eingestreut, zahlreiche Sprüchwörter und Redensarten mögen Anlaß zu Denkübungen geben. Von Zeit zu Zeit wird der behandelte Stoff zusammengefaßt, und es wird dadurch, ohne in die Tiefen des Systems

einzudringen, eine gewisse Ordnung in der Betrachtung eingeführt. Bei jeder Oertlichkeit wird ein kurzes Bild vom Leben daselbst als Einleitung gegeben und danach ein und das andere Tier oder eine Pflanze vorgenommen.

Die den Text unterstützenden Abbildungen sind zum Teil den früher erschienenen Lehrbüchern des Verfassers entnommen, zum Teil für das Werk neu hergestellt. Leider gestattete die Sorge, den Umfang des Werkes ungebührlich zu vergrößern, nicht die Zahl der Bilder noch zu vergrößern, wie es ursprünglich beabsichtigt war. Ueber die Auswahl und Verteilung des Lehrstoffes gibt Seite 414 eine Uebersicht, welche wohl erkennen läßt, wie die Jugend an einer Reihe von typischen Formen mit dem Leben in der Natur bekannt gemacht werden soll und daß die Verfasser hoffen können, dem Lehrer ein geeignetes Hilfsmittel geboten zu haben.

4. Dr. **Rich. Seyfert**, Schuldir., Die Arbeitskunde in der Volks- und allgemeinen Fortbildungsschule. Ein Vorschlag zur Vereinheitlichung der Naturlehre, Chemie, Mineralogie, Technologie 2c. 4., verm. u. verb. Aufl. 318 S. Leipzig 1902, E. Wunderlich. 3 M.

Referent hat schon beim ersten Erscheinen der „Arbeitskunde" bemerkt, daß die Vereinigung so verschiedenartiger Gegenstände, wie Physik, Chemie, Mineralogie und Technologie 2c., wie sie in der „Arbeitskunde" behandelt werden sollen, ihre bedenklichen Seiten habe, um so mehr, wenn noch so manche Erscheinung aus dem häuslichen und gewerblichen Leben zugleich aufgenommen werden soll. Wenngleich das Erscheinen einer 4. Auflage dafür zu sprechen scheint, daß die Ideen des Verfassers bei einem Teile der Lehrerwelt Anklang finden mögen, so kann Referent seine Bedenken doch nicht unterdrücken. Sie werden auch nicht dadurch behoben, daß der Verfasser in der Stoffanordnung einige schwierige Partien dem 8. und leichtere dem 7. Schuljahre zuweist.

Dazu kommt leider auch der Umstand, daß die Behandlung des Gegenstandes durchaus nicht einwandfrei ist. Namentlich in den chemischen Partien ist Referent mit manchem, was gesagt wird, nicht einverstanden. Zweckmäßig ist es zwar, daß der Verfasser chemische Zeichen und Formeln anwendet, aber — sie müßten auch immer richtig sein. Schon bei Anzeige der 3. Auflage wurde auf einiges Unrichtige aufmerksam gemacht (Jahresber. 51. Bd., S. 79).

Vieles davon ist geblieben, ja man kann das Verzeichnis noch erweitern. Formeln und Gleichungen sind nicht immer richtig. Ein Phosphoroxyd PO, ein Kohlenwasserstoff CH, Natriumoxyd NaO u. a., sind nicht denkbar. $H + O = H_2O$; $C + O = CO_2$; $H_2O + Na = NaO + H_2$; $S + O = SO_2$ sind unrichtige Gleichungen. Den Blenden wird eine dunkle Farbe zugeschrieben, doch ist der Zinnober rot, die Blende kann weiß sein, Auripigment ist gelb, Realgar rot. Daß S und P nicht Elemente seien, gehört nicht auf diese Stufe, zumal es sehr zweifelhaft ist. Daß dagegen Kohlenoxyd durch glühendes Eisenblech dringt, ist erwiesen. Einer der Bestandteile des Granit soll Würfelform zeigen! Teile werden mit Atomen verwechselt. Unter den Bestandteilen des Bieres fehlt Dextrin. Bei der Brotgärung soll Stärke in eine Art Milch-Zucker verwandelt werden. Asphalt soll seiner Härte wegen für Pferdehufe nicht gerade gut sein. Vom Talg und Stearin wird gesagt, sie seien Gemenge von Kohlenwasserstoffen. Von der weißen Farbe der Tiere im Winter wird gesagt, daß sie nicht der Wärmeerhaltung dienen, und gerade das ist der Fall, da eine weiße Fläche weniger Wärme ausstrahlt, als eine schwarze. Die Verwendung von Kaliumchlorat zum Tränken der Kerzendochte ist nur versuchsweise gemacht worden, aber als unpraktisch aufgegeben.

Wenn daher auch Vieles im Buche recht gut gesagt ist und sich eine erfolgreiche Verwendung desselben denken läßt, so muß Referent wieder-

holen, daß eine genaue Durchsicht desselben nötig ist, um bei einem Leser volles Zutrauen in das Ganze zu erwecken.

5. **Josef Fritsch**, Bürgerschuldir., Hilfsbuch bei dem Unterricht in der Naturgeschichte. Für die Hand des Lehrers. I. Bd. Säugetiere. Mit vielen Umrißzeichnungen. Heft 2, 7, 13. Brüx 1902, G. Gabert. 60 h.

Referent hatte schon einigemal Gelegenheit, Lieferungen des sehr praktisch angelegten Hilfsbuches anzuzeigen (vergl. Jahresber. Bd. 54, S. 169), von dem uns heuer wieder einige Lieferungen zugegangen sind. Sie behandeln die Affen, Robben und Nagetiere und einige Wiederkäuer. Im 53. Bd. des Jahresber. S. 139 wurde auf die Behandlung des Gegenstandes ausführlich hingewiesen, und es zeigt sich auch bei den jetzt eingegangenen Heften, daß der Verfasser es versteht, Interesse für den Gegenstand zu erwecken und dem Lehrer als Ratgeber zu einem lebensvollen Unterricht zu dienen. Da er aus guten Quellen schöpft, kann man seine Lebensbilder beruhigt beim Unterricht verwenden, die eingestreuten Bemerkungen aus der Geschichte und Mythologie, die Erzählungen und Gedichte gestatten auch in gemütbildender Weise den Unterricht zu erteilen. Die Angabe der Lehrmittel wird vielen willkommen sein, welche nicht in den Buchhandlungen großer Städte Einblick in dieselben nehmen können, auch die Anleitungen zum Vorzeichnen an der Schultafel werden sich gut verwenden lassen.

Beim Seehunde nur fiel dem Referenten die unrichtige Zahnformel auf, welche nämlich 3 obere und 2 untere Vorderzähne angibt (S. 195 und S. 205). Da kein Säugetier eine ungerade Zahl von Vorderzähnen hat, ist dem Kundigen der Fehler einleuchtend, die Zahl soll 6 obere und 4 untere sein. Auch beim Dromedar ist die Zahnformel nicht ganz richtig. Da man Zahnformeln im Unterricht selten verwendet, ist der Fehler nicht bedeutend. Wenn man sie aber angibt, sollten sie doch wohl genau sein.

6. Die Schweizerische Lehrerzeitung bringt von Dr. Wehrli (Zürich) einen sehr bemerkenswerten Artikel über den geologischen Unterricht an den schweizerischen Mittelschulen (1902 Oktober). Ausgehend davon, daß viele Ereignisse im täglichen Leben dem Gebiete dieser Wissenschaft angehören, namentlich in der Schweiz, wo ja die Bewohner mehr als anderwärts von der „toten" Erdrinde abhängig sind. So viele Fragen stellt dort die Natur, und ihre Beantwortung ist Aufgabe der Geologie. Es kommt ihr also eine allgemein bildende Kraft zu. Ueber so viele Naturerscheinungen, Entstehung von Berg und Tal, Gletschererscheinungen, Seebildung, Erdbeben, Vulkanismus, die Jahrmillionen der Vergangenheit herrschen irrige Ansichten, welche die wenn auch noch junge Wissenschaft beleuchten kann. Für andere Fächer ist sie eine unentbehrliche Stütze: Geographie, Unorganische Chemie und Mineralogie, selbst die biologischen Wissenschaften. Die Geologie klärt vielfach darüber auf, wie das Leben auf der Erde sich in der Weise gestalten konnte, wie es geworden ist. Um ein gedeihliches Ziel zu erreichen, will Dr. Wehrli nicht ein Anlernen von geologischen Tatsachen und Lehrsätzen, es soll das Werden und die Entwickelung untersucht und die Tatsachen damit in Zusammenhang gebracht werden. Er entwickelt seinen Lehrgang an einer höheren Töchterschule. Beobachtungen an Bausteinen, Denkmälern ꝛc. in der Stadt geben Anlaß zur Erläuterung von Petrographie, Stratigraphie und Paläontologie. Eine Exkursion zu einem Fluß oder See läßt die Wirkung des Wassers und der Luft erkennen, es ergeben sich An-

knüpfungspunkte für Gletscher und Gebirgsbildung — man geht also vom Wohnorte aus und treibt vor allem Lokalgeologie. Weitere Exkursionen knüpfen sich daran, gute Abbildungen ergänzen die gewonnenen Eindrücke, Reliefs und gemeinschaftlich mit den Schülern angelegte Sammlungen kommen hinzu.

Freilich gibt es für diese Art Geologie kein Lehrbuch. Der Lehrer muß es sich für seinen Schulort selbst zusammenstellen, muß sich eine genaue Ortskenntnis verschaffen; aber zur Wiederholung wird doch ein Lehrbuch als zweckmäßig empfohlen; für den ersten Unterricht müssen die Schüler sich mit eigenen Protokollen begnügen, fleißig notieren — die Hefte werden vom Lehrer kontrolliert.

Gut ist es, meint Referent, das Lehrbuch von Anfang an nicht ganz zu vernachlässigen, besonders da in vielen Gegenden die Verhältnisse kein so reiches Beobachtungsmaterial bieten, als die Schweiz und diese selbst gibt auch nicht für alle Punkte das Material zur Beobachtung, welche von Wichtigkeit sind, um im Unterricht erklärt zu werden.

Lasse man also ein gutes Lehrbuch, aber verlege den Unterricht, so oft es die Zeit und die Verhältnisse erlauben, in die freie Natur.

II. Lehrmittel.

1. Dr. **Alfred Eppler**, Lehrer, Tabellen über d. prozentische, chemische Zusammensetzung der Nahrung des Menschen. I. Serie. Wolfenbüttel, J. Zwißler. 6 M.

Diese Tafeln sind für den Unterricht an den verschiedensten Schulen, in welchen Unterricht über Nahrungsmittelkunde erteilt wird, und sind mit Rücksicht auf desselben Verfassers Lehrbuch der Haushaltungskunde, sowie den daraus besonders abgedruckten Teil: Nahrungsmittelkunde verfaßt. Sie erscheinen in 6 Serien, von denen die erste für einfache Volksschulen, die erste und zweite für gehobene Schulen bestimmt sind. Für höhere Schulen dienen die folgenden Serien drei bis sechs zur Ergänzung und ihre Tafeln können nach den verschiedenen Nährmitteln eingeordnet werden. Die Tafeln haben eine Höhe von 45 und eine Breite von 35 cm. Jede Tafel ist für ein Nahrungsmittel bestimmt, dessen prozentische Zusammensetzung am untern Rande angegeben ist. Der Raum der Tafel ist von einem Quadrate eingenommen, das durch gekreuzte Linien in 100 Felder eingeteilt ist. Von diesen sind so viel Felder, als dem Gehalte an einem bestimmten Nährstoffe entsprechen, mit lebhafter Farbe angelegt, so das Eiweiß rot, Fett gelb, Kohlehydrat blau, Aschensalz braun rc., die weiß gelassenen Quadrate bedeuten den Wassergehalt. Man erhält auf diese Weise ein sehr anschauliches Bild, welches sich bis auf Zehnteile von Prozenten erstreckt. Die auf starkem Papier gedruckten Tafeln sollen zum Gebrauche mit Oesen versehen werden und beim Unterricht an der Wand des Schulzimmers hängen.

(Milch, Ei, halbfetten Käse, Ochsenfleisch, Fleischbrühe, Cervelatwurst, Salzhering, Schellfisch, Weizenmehl, Hafermehl, Reis, Roggenbrot, Erbsen, Kartoffeln, Weißkraut, Salat, Haselnuß, Weintraube, Apfel und Lagerbier.) Die noch zu erwartenden Serien werden demnach die Zusammensetzung von 120 Nahrungsmitteln vorführen.

Das Werk dürfte sich den Beifall der Lehrer des Faches gewiß erringen, da sie besser als die bloße Angabe der Zahl auch durch die anschauliche Darstellung einen Begriff über den größern oder geringern Nährwert mit einem Blicke geben. Für die Schüler hat der Verfasser ein

Uebungsheft daneben herausgegeben, in welchem sich eine Kopie auf vorgedrucktem Blatt leicht herstellen läßt.

2. Dr. **A. Eppler**, Uebungsheft beim Unterricht in der Nahrungsmittelkunde zur bildlichen Darstellung der chemischen Zusammensetzung der Nahrungsmittel des Menschen und zur Berechnung ihres Nährwertes und ihres Nährgeldwertes. Wolfenbüttel 1902, J. Zwißler. 50 Pf.

Dieses Heft schließt sich an das Lehrbuch desselben Verfassers über Nahrungsmittelkunde an und erleichtert dem Schüler beim Vortrage, sich eine Kopie der Wandtafeln für die häusliche Wiederholung und für die Berechnung des Nährwertes eines Nahrungsmittels anzufertigen. Das Heft ist recht praktisch, könnte aber für Schüler vielleicht um einen etwas geringern Preis abgegeben werden.

3. Dr. **Walther Schoenichen**, Oberl., Achtzig Schemabilder aus der Lebensgeschichte der Blüten. Für den Gebrauch der Schule und des Naturfreundes. 2 Hefte. X u. 156 S. mit 80 Holzschn. im Text. (Einzeln à 1,40 M.) 2,50 M. Braunschweig, B. Goeritz.

Um dem Verlangen nachzukommen, daß im naturgeschichtlichen Unterrichte der Schüler im Zeichnen geübt werde, hat der Verfasser einen wichtigen Zweig aus der Biologie der Pflanzen gewählt. An einfachen Abbildungen zeigt er, wie das Leben in den Blüten sich abspielt, wie die Teile derselben sich entwickeln, wie ohne und mit Einwirkung von Tieren die Befruchtung stattfindet. Dabei ist, wie aus dem Anhang im II. Heft ersichtlich ist, auf die verschiedene Art der Anlockung von Insekten, deren Art, ihren Flugplatz, die dargebotene Nahrung u. a. Rücksicht genommen.

Die mit einfachen Umrissen deutlich gezeichneten Bilder werden durch den hinreichend ausführlichen Text unterstützt. Ihre Verwendung denkt sich der Verfasser in der Hand des Lehrers derart, daß dieser ein Bild mit farbigen Stiften an der Wandtafel vor den Augen des Schülers entstehen läßt. Vorher soll das Diagramm der betreffenden Blüte vorgeführt werden, um dem entgegen zu arbeiten, daß der vorgeführte Blütenlängsschnitt unrichtig verstanden werde.

Da durch das Nachzeichnen der Skizzen in der Schule viel Zeit verbraucht wird, könne man zur Unterstützung des Schülers beim Auszeichnen der Skizzen zu Hause demselben das Werkchen gleichfalls in die Hand geben. Wenigstens könnten in jeder Schulklasse einige Exemplare desselben den Schülern zur Benützung geboten werden.

Das Werkchen wird vielen Lehrern erwünscht sein, um sich mit Leichtigkeit mit den Vorgängen vertraut zu machen, welche im Leben der Blüten sich abspielen. Da der Text leicht verständlich ist, Fremdworte tunlichst vermeidet, so werden die „80 Schemabilder" auch andern Freunden der Natur empfohlen, welche sich mit diesem, doch verhältnismäßig neuen Zweige der Naturwissenschaft bekannt machen wollen. Das Werkchen ist dazu ganz geeignet.

4. Dr. **Pfurtscheller**, Prof., Zoologische Wandtafeln in Farbendruck. Format 130×140 cm. Wien 1903, A. Pichlers Wwe. & Sohn. Unterklebt mit Leinwandrand und Stäben 6,50 M., auf Leinwand mit Stäben 8,50 M.

Von diesem im Vorjahre erwähnten und allseits mit dem größten Beifall aufgenommenen Werke sind nun bereits 6 Tafeln vollendet und weitere 8 Tafeln sind vom Verfasser fertig gezeichnet, so daß ihre Vollendung baldigst zu erwarten ist. Referent hofft im kommenden Jahre näher darüber berichten zu können.

5. **H. Bohn**, Oberl., Physikalische Apparate und Versuche einfacher Art aus dem Schäffermuseum. IV u. 134 S. m. 216 Abbild. im Text. Berlin 1902, O. Salle. 2 M.

Die aus dem Nachlaß des Prof. Dr. Schäffer in den Besitz der Firma Zeiß übergegangene Sammlung physikalischer Apparate wird hier infolge Anregung des seither verstorbenen Direktor Dr. Schwalbe beschrieben, der darin eine Fülle von einfachen Apparaten fand, die für den Unterricht vorzüglich verwendbar sind und nun zum Teil erst Eingang in die Lehrbücher und Verwendung in der Schule finden. Die Sammlung ist in 10 Zimmern aufgestellt. Sie enthält eine sehr große Zahl von Apparaten, die Dr. Schäffer teils selbst verfertigte, teils nach eigenen Angaben anfertigen ließ. Manche derselben sind bereits allgemein eingeführt, wie der Apparat zur allseitigen Fortpflanzung des Druckes von Flüssigkeiten, die vielfach gebrauchten Glasmodelle und beweglichen Durchschnittsmodelle, von denen das Buch viele beschreibt u. a. Manche der beschriebenen Apparate werden zurzeit im Unterricht nicht mehr benützt, da sie mehr die Bedeutung physikalischer Spielereien haben, auch nicht immer die Zeit zu ihrer Ausführung vorhanden ist. In allem und jedem findet man aber Anregungen, welche man bei andern Apparaten mit Vorteil verwenden kann, so daß das Studium des Werkchens jedem Lehrer der Physik zu empfehlen ist, besonders wenn er mit einfachen Mitteln zu arbeiten genötigt ist.

Höchst anregend ist auch die dem Werkchen vorausgestellte biographische Einleitung, in welcher die Tätigkeit des anspruchslosen Gelehrten geschildert wird, der durch fast 50 Jahre als Lehrer an der Hochschule Jena für die Ausbildung von Lehrern wirkte. Er verlangte bei einem Apparate stets die möglichste Einfachheit, die Möglichkeit die Vorgänge klar überblicken zu können. Er liebte daher vorzugsweise die Anwendung von Glas bei Anfertigung der Modelle. Viele Apparate lassen sich auch, eben ihrer leichten Darstellbarkeit wegen, im Handfertigkeitsunterricht, in Lehrerseminaren und bei physikalischen Schülerübungen an höheren Lehranstalten verwenden. Es war deshalb eine sehr dankenswerte Aufgabe, und ein Gebot der Dankbarkeit für den verdienten Lehrer, dessen Arbeiten vielfach benutzt wurden, ohne daß man seinen Namen nannte, diese Beschreibung der wichtigsten Apparate aus dem Schäffermuseum zu veröffentlichen.

6. **K. H. L. Magnus**, Sem.-Lehrer, Merkbuch für Wetterbeobachter. 48 S. Hannover 1902, C. Meyer. 80 Pf.

Verfasser ist seit Jahren mit der Beobachtung der Gewitter- und atmosphärischen Niederschläge seitens des k. meteorologischen Institutes in Berlin betraut und hat seine Schüler zu Mitbeobachtern herangezogen und dabei ihre Aufmerksamkeit auf weitere Gebiete der Wetterkunde gelenkt. Viele seiner Schüler haben sich in der Folge zu arbeitswilligen und zuverlässigen Wetterbeobachtern ausgebildet. Da auch eine Verfügung des Unterrichtsministeriums den Lehrern der Physik an höhern Lehranstalten empfiehlt, im Interesse besserer Kenntnisse über Wettervorhersage und Witterungskunde die Elemente der neueren Witterungskunde wenigstens kurz zu berühren, hat der Verfasser ein kurzes Merkbuch für Beobachter zusammengestellt, das er nun zu allgemeiner Verwendung veröffentlicht. Es enthält eine passende Belehrung über die Art der Beobachtungen und ihre Aufzeichnung in Tabellen und die graphische Darstellung der Beobachtungsresultate für die einzelnen Monate. Das Werk-

chen erscheint recht praktisch und wird gewiß seinen Zweck erfüllen und angehenden Beobachtern ihre Aufgabe erleichtern. Nur dürfte sich für die Aufstellung der dreimal täglich anzustellenden Beobachtungen von Wärme, Luftdruck, Wind, Feuchtigkeit ꝛc. doch ein etwas größeres Format empfehlen, etwa von der Größe eines Papierbogens, wie es an den meteorologischen Beobachtungsstationen üblich ist. Für die Zeichnung der Kurven von Tagesmitteln sind die rastrierten Blätter auf S. 28—39 gewiß sehr gut; aber für die Aufzeichnung von Zahlen an 3 Beobachtungsstunden, um daraus die Tages- und später die Monats- und Jahresmittel zu berechnen, bedarf man mehr Raum, als bei dem kleinen Formate geboten ist.

7. Jahresbericht der Gesellschaft Lehrmittel-Zentrale in Wien I, Werdertorgasse Nr. 6. Jänner 1903.

Ein Besuch in dem Lokale der genannten Gesellschaft hat den Referenten von dem hohen Werte ihrer Wirksamkeit für den naturwissenschaftlichen Unterricht an den Volks- und Bürgerschulen in weiteren Kreisen überzeugt, so daß er sich veranlaßt findet, hier auf eine Tätigkeit aufmerksam zu machen, die auch anderwärts ähnliche Bestrebungen hervorrufen könnte. Die Geldmittel, mit denen der Verein arbeitet, sind Beiträge von Mitgliedern und Behörden; u. a. gewähren das k. k. Unterrichts-Ministerium und die Gemeinde Wien namhafte Subventionen. Die Arbeiten für die Beschaffung und Verteilung der Lehrmittel leisten eine Anzahl von Bürgerschullehrern und anderen Schulfreunden unentgeltlich. Die Beschaffung der Lehrmittel wird durch Bergwerksbehörden, Fabrikanten und Private teils geschenksweise, teils gegen Vergütung der Gestehungskosten besorgt. Sämtliche Wiener Volks- und Bürgerschulen haben von der Gesellschaft hübsche Mineralien-Sammlungen (Format 6 : 8 cm) erhalten, ebenso 60 Schulen des Bezirkes Krems. Zoologische Präparate wurden gegen 1000 verteilt. Die Botanik wurde durch Exkursionen unter Leitung von Fachmännern gefördert. An Schulen wurden lebende Pflanzen zur Pflege durch Schulkinder abgegeben. Von technologischen Lehrmitteln wurden Tableaux über die Glasfabrikation (48 Objekte enthaltend), über Baumwollwaren, Bleistiftfabrikation u. a. verteilt. Geplant ist die Ausführung von Wandtafeln für den Unterricht, welche von der k. k. Staatsdruckerei in Farbendruck ausgeführt werden. Um den Tierschutz zu fördern, werden geeignete Schriften verteilt. Für Objekte, welche die Gesellschaft nicht verteilen kann, übernimmt sie die Besorgung um sehr geringe Preise. Im Jahre 1902 wurden 19749 Objekte verteilt. Die in so vielfacher Richtung erfolgreiche Tätigkeit der Gesellschaft verdient die vollste Anerkennung.

8. Oesterreichisches Schulmuseum in Wien IX, Grüne Torgasse 11.

Im 30. Bande des Jahresberichtes Seite 132 hatte Referent die permanente Lehrmittelausstellung der Stadt Wien als ein vorzügliches Mittel bezeichnet, weitern Kreisen und namentlich den Lehrern Kenntnis von alten und neuen Lehrmitteln zu verschaffen und auch den Schülern Gelegenheit zu wiederholter Betrachtung solcher Lehrmittel zu bieten. Leider fand diese Anstalt nicht die nötige Unterstützung, so daß sie 1892 geschlossen werden mußte. Im Jahre 1894 wurde bei der Gemeinde Wien wieder ein Antrag auf Gründung eines solchen Museums eingebracht. Infolgedessen bildete sich 1898 eine Gesellschaft zur Gründung und Erhaltung eines österreichischen Schulmuseums. Da in maßgebenden Kreisen dieser Gedanke Anklang fand, ist ein solches Museum am

2. Februar 1903 eröffnet worden. Die Stadt Wien hatte der Gesellschaft zu dem Zweck ein altes Schulgebäude überlassen, welches mit einem Aufwand von 10000 Kronen eingerichtet wurde. In drei Stockwerken dieses Hauses wurden nun, nach den Fächern geordnet, zahlreiche Lehrmittel aufgestellt und an zwei Wochentagen dem Publikum zur Besichtigung freigegeben. Zugleich ist ein Lesezimmer eingerichtet, in welchem die besten in- und ausländischen pädagogischen Zeitschriften aufliegen sollen und es werden von tüchtigen Fachmännern Vorträge abgehalten, welche ebenso wie die Ausstellungen einen zahlreichen Besuch hatten. Besonders sind die naturwissenschaftlichen Sammlungen sehenswert, da außer vielen der Anstalt von verschiedenen Seiten zu Geschenk gemachten oder von der Gesellschaft angekauften Gegenständen eine Anzahl von Firmen Unterrichtsgegenstände leihweise überließen, welche von Zeit zu Zeit ausgewechselt und erneuert wurden, so daß der Lehrer sich von den Fortschritten im Lehrmittelwesen leicht unterrichten kann.

Die Anstalt wird von einer Anzahl von Lehrkräften instand gehalten, welche ihre freie Zeit opferwillig dem Interesse des allgemeinen Besten zu Verfügung stellen, und den Besuchern der Sammlungen erklärend zur Seite stehen. Es ist daher zu hoffen, daß in dem neuen Institute für die Lehrer der Stadt Wien ein Zentralpunkt geschaffen ist, welcher die besten Früchte für das Gedeihen des Unterrichtes zeitigen wird.

III. Allgemeine Naturkunde.

1. Natur und Schule. Zeitschrift f. d. gesamten naturkundl. Unterricht aller Schulen. Herausg. von B. Landsberg, O. Schmeil u. B. Schmid. I. Bd. 3.—8. Heft (S. 113—504) m. 65 Textabb. Leipzig 1902, B. G. Teubner. Jährl. 12 M.

Mit den hier genannten Lieferungen ist ein Jahrgang der vom Referenten im Vorjahre (S. 173) nach dem Erscheinen der ersten Hefte angezeigten Zeitschrift vollendet. Er hat gehalten, was versprochen wurde und die Leser haben darin ein Fülle von anregenden Mitteilungen erhalten. Namentlich ist der Entwickelung des biologischen Unterrichtes eine Reihe von Aufsätzen gewidmet, es sind viele Mitteilungen über neue Entdeckungen aufgenommen, Schulversuche und Lehrmittel wurden beschrieben, Erscheinungen aus der Literatur (besondere Werke, Zeitschriften und Programme) besprochen; Berichte über Versammlungen und verschiedene kleine Mitteilungen im Sprechsaal geben mancherlei Anregung. Wir verweisen bezüglich des Nähern auf unsere erste Anzeige, sowie auf das Inhaltsverzeichnis im 8. Hefte, mit welchem der Jahrgang abgeschlossen ist, wollen nur noch hinzufügen, daß die Herausgeber an alle Lehrer der Naturwissenschaften die Bitte um gelegentliche Beiträge richten, namentlich auch an die Lehrer der Volksschulen, um auch diese Schulkategorie mehr als bisher berücksichtigen zu können. Die Zeitschrift erscheint sehr geeignet, den Betrieb des naturwissenschaftlichen Unterrichts zu fördern und wird als Bestandteil von Lehrerbibliotheken bleibenden Wert haben.

2. Natur und Schule. II. Bd. 1. u. 2. Heft (S. 1—144) m. 37 Textabb. u. 1 Tafel in Farbendr.

Auch diese beiden Hefte des 2. Jahrganges dieser Zeitschrift erwecken das besondere Interesse des Lesers. Von größeren Arbeiten finden wir: Ueber die Verwendung geologischer Momente auf der 1. Stufe des geographischen Unterrichts von A. Müller (Wien), der an der Hand leicht darzustellender Versuche und häufig vorkommender Beobachtungen

die Wirkung der Atmosphärilien auf die Erdoberfläche zeigt und erkennen läßt, wie sich sodann an der Hand guter Landschaftsbilder im geographischen Unterricht die Entstehung der Gebirgsformen erklären läßt. Er erinnert dabei an den interessanten Versuch, mit welchem Hochstetter an geschmolzenem Schwefel die Erscheinungen vulkanischer Tätigkeit anschaulich darstellte. — Hugo de Vries (Amsterdam) bringt eine Studie zum Begriff der Art mit vielen Abbildungen des Stiefmütterchens, welche zum Teil in Farbendruck auf einer Tafel enthalten sind. — Dr. U. Dürst (Zürich) bietet eine Abhandlung über Wilde und zahme Rinder der Vorzeit, bei welcher er teils Abbildungen aus den ersten Zeiten der Kultur, teils Bilder von Schädeln aus verschiedenen Museen benutzt. — H. Haselbach (Göding) gibt eine hübsche Zusammenstellung der tiefen Temperaturgrade, die man seit etwa 20 Jahren verwendet, um Gase zu verflüssigen und zeigt, wie solche verdickten Gase bereits vielfach in der Industrie zur Verwendung kommen. — Worgitzky (Dresden) behandelt Blütenbiologie und Systematik. — P. Conrad (Chur): Individuen als Zentren des physikalischen Unterrichts. — R. Geißler (Charlottenburg): Die Photographie und der naturwissenschaftliche Unterricht. — Auch die übrigen Mitteilungen des Heftes, die Schulversuche, neue Apparate und Präparate bieten manches Neue, sowie auch die Anzeigen neuer Bücher, der Schluß des Berichtes über die letzte Naturforscherversammlung in Karlsbad werden den Lesern willkommen sein.

3. Prof. **Rob. Neumann**, Periodische Blätter für Realienunterricht und Lehrmittelwesen, herausg. von der Gesellschaft „Lehrmittel-Zentrale" in Wien, Organ des Lehrerklubs für Naturkunde in Brünn. VII. Jahrg. Heft 1—6. Tetschen 1902, O. Hendel. 5 M.

Diese Hefte bieten dem Lehrer der Naturwissenschaften in mancher Hinsicht Gelegenheit, sein Wissen zu bereichern und sowohl mit einschlagenden Schriften als mit neuen Lehrmitteln bekannt zu werden, so daß Referent mit Vergnügen die Gelegenheit nimmt, darauf aufmerksam zu machen. In größeren Artikeln wird u. a. besprochen: Das Salz mit Beziehung auf das Staßfurter Bergwerk mit 8 photographischen Abbildungen von A. Mahner; Aus dem Tierleben der mährischen Höhlen von H. Laus; Aeußere Geschlechtsunterschiede bei einheimischen Großschmetterlingen von W. Zdobnicky; mehrere Lehrproben wie über Reibungselektrizität, die Hausente, den Hebel, das Haselhuhn u. a. Jedes Heft bringt Mitteilungen über physikalische und chemische Apparate und die mit ihnen anzustellenden Schulversuche, bei denen besonders auf Darstellung mit einfachen Mitteln gesehen wird. Bemerkenswert sind vor allem die Berichte der Wiener Lehrmittel-Zentrale, laut welchen bereits die meisten Wiener Schulen und viele Schulen der Provinz mit Lehrmitteln (namentlich Mineralien) bedacht wurden. Kleinere Mitteilungen betreffen neue Naturbeobachtungen, Methoden zur Konservierung von Naturkörpern 2c. Neue Erscheinungen des Büchermarktes und neue Lehrmittel werden besprochen, kurz es ist ein reiches Material von wissenswerten Mitteilungen für Lehrer der Naturkunde in den „Periodischen Blättern" niedergelegt.

4. Dr. **Richard Hesse**, Abstammungslehre und Darwinismus. IV u. 123 S. mit 31 Figuren im Text. (Aus Natur u. Geisteswelt.) Leipzig 1902, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Dieses Büchlein ist aus sechs Vorträgen entstanden, welche im Jahre 1901 als Volksschulhochkurs in Stuttgart gehalten wurden. Es soll

einen kurzen, möglichst klaren Einblick in den heutigen Stand der Abstammungslehre geben, setzt, dem Zwecke jener Vorträge entsprechend, möglichst wenig Vorkenntnisse voraus, wählt daher die nötigen Beispiele aus dem heimischen Pflanzen- und Tierleben und sucht neue Namen und Ausdrücke zu vermeiden.

Während man noch zu Anfang des 19. Jahrhunderts glaubte, die uns umgebenden Arten der lebenden Wesen seien seit der Erschaffung der Welt vorhanden und hätten dieselben Eigenschaften und dieselbe Lebensweise wie damals beibehalten, lehrte in der Folge die Geologie, daß zahlreiche Lebewesen in früherer Zeit existierten, die von der Erde verschwunden sind, während neue Arten auftraten, die mit der Zeit wieder ausstarben, so daß die gegenwärtige lebende Welt der Tiere und Pflanzen höchstens ein Rest der früher vorhandenen Geschöpfe sein konnte. Wenn nun auch die Lebenden, verglichen mit den Untergegangenen oft große Verschiedenheiten aufweisen, so brach sich doch die Ansicht durch, daß die lebende Schöpfung mehrmals durch gewaltsame Katastrophen vernichtet worden sei und eine neue Schöpfung entstanden wäre.

Dem entgegen kam man endlich zu der Ueberzeugung, daß niemals die auf der Erdoberfläche vorhandene organische Natur gewaltsam und durchaus zerstört wurde, daß vielmehr nur ein Teil der Arten ausstarb, andere aber fortlebten oder durch mehr oder weniger ähnliche vertreten wurden, so daß man gegenwärtig der Ansicht ist, daß alle Geschöpfe unserer Erdperiode von Geschöpfen der Vorzeit abstammen, daß ähnliche Arten einerlei Voreltern, entfernter stehende Gruppen gemeinsamen Ursprung in noch früherer Zeit hatten. Diese Ansicht, nach welcher das Leben auf der Erde in stetiger, noch fortdauernder Entwicklung begriffen und auf die einfachsten Urformen zurückzuführen ist, begründete vor allem Darwin. Und wenn auch die geistreichen Versuche, die allmähliche Umwandlung der Arten zu erklären, in neuerer Zeit von vielen angefochten werden, so steht doch fest, daß eine solche Umwandlung stattfand, und die heutige Wissenschaft steht ganz im Zeichen des Darwinismus. Es ist daher ein jeder Versuch, weitere Kreise mit der Abstammungslehre in angemessener Form bekannt zu machen, willkommen zu heißen, um den gehässigen Beigeschmack, der von Unkundigen häufig der Bezeichnung „Darwinismus" beigelegt wird, zu beseitigen, und den Wert der Abstammungslehre in das richtige Licht zu stellen. Das versucht der Verfasser, und zwar in recht gelungener Weise.

Die Abstammungslehre wird nach verschiedenen Richtungen untersucht: mit Rücksicht auf die Systematik und vergleichende Anatomie, auf die Entwicklungsgeschichte, auf die Versteinerungskunde und die Tiergeographie. Es wird nun gezeigt, daß diese Lehre auch für den Menschen gilt. Hierauf wird die Darwinsche Theorie über die Entstehung der Arten durch natürliche Zuchtwahl oder die Erhaltung der begünstigten Rassen im Kampfe ums Dasein besprochen, die gegen dieselben erhobenen Einwände werden beleuchtet, die Vererbbarkeit der Eigenschaften, die Ursachen der Veränderung lebender Wesen und die Spaltung einer Art durch Isolation in mehrere untersucht. Schließlich wird über die Möglichkeit einer Urzeugung organischer Körper gesprochen.

Das Werkchen eignet sich vollkommen, richtigere Anschauungen über die Abstammungslehre in weiteren Kreisen zu verbreiten.

5. **Jahrbuch der Naturkunde.** 1. Jahrg. 1903. 160 S. Herausg. v. H. **Berdrow.** (Prochaskas Illustr. Jahrbücher.) Teschen 1903, K. Prochaska. 1 M.

Das große Publikum erhält von den in den wissenschaftlichen Zeitschriften enthaltenen neuen Entdeckungen meist nur flüchtige Nachrichten aus den Zeitungen, die um so weniger nachhaltiges Interesse erwecken, als sie dem Laien so unvermittelt vorgeführt werden, daß ihm oft das richtige Verständnis abgeht. Mit weit mehr Erfolg können Berichte wirken, welche am Abschluß gewisser Zeiträume, als etwa nach Jahresfrist umfassende Mitteilungen über wissenschaftliche Probleme bringen. Dieses Ziel hat sich das vorliegende Jahrbuch gestellt, das eine Reihe von wichtigen Ereignissen der Neuzeit und von Errungenschaften der Wissenschaft in allgemein verständlicher Weise vorführt. Sie erstrecken sich auf alle Gebiete der Naturwissenschaft, einschließlich der Geographie und der Vorgeschichte der Menschen. Das Jahrbuch wird daher ein höheres Interesse bei jedem Freunde der Natur erwecken und man kann mit Spannung seinem Wiedererscheinen nach Jahresfrist entgegensehen.

6. **Weltall und Menschheit.** Naturwunder und Menschenwerke, Geschichte der Erforschung der Natur und der Verwertung der Naturkräfte im Dienste der Völker, herausg. von **Hans Kraemer**, in Verbindung mit hervorragenden Gelehrten. Erscheint in 100 Lief. von mindestens 24 Seiten und zahlr. Illustr. à 60 Pf. Gesamtpreis 60 M. Berlin 1902, Deutsches Verlagshaus.

Dieses Werk soll in gemeinverständlicher Form die Beziehungen des Menschengeschlechtes zum Weltall und seinen Kräften schildern, die Entwicklung des Menschen im Kampf mit den Naturgewalten und die Bedeutung der Erschließung der Naturkräfte für die Kultur-Entwicklung ins rechte Licht rücken. So wird vor allem die Entstehung der Erde und die Fortbildung der Erdrinde (durch Prof. Dr. Lapper) ins Auge gefaßt, es folgt die Entstehung des Menschengeschlechts (durch Prof. Dr. Klaatsch), die Entwicklung der Pflanzen- und Tierwelt (Prof. Dr. Potonié und Dr. Benshausen). Sodann werden die Forschungsreisen in alten und neuen Zeiten besprochen u. s. f., wie die Leser es am besten aus dem Prospekt entnehmen können, welcher den ersten Lieferungen beigedruckt ist. Es wird viel versprochen, es arbeiten aber auch viele Kräfte daran mit und das Werk soll neben dem reichen Text auch eine große Anzahl von Abbildungen enthalten, deren Art und Reichhaltigkeit der Probenummer nach vielversprechend ist. So ist die Entstehung des Gewitters auf 5 Tabellen versinnlicht. Es sind ideale Landschaften aus der Jurazeit und der Eiszeit gegeben, eine Burgruine aus der Zeit Amerikas vor seiner Entdeckung durch die Europäer, Nachbildungen alter Holzschnitte, welche auf Natur- und Menschenkunde Bezügliches abbilden, der Feuersee des Kilauea und andere geologisch, physikalisch und technologisch interessante Erscheinungen.

Das Werk dürfte daher bei Gebildeten aller Stände auf Beifall zu rechnen haben und auch dem Lehrer manchen Genuß und Aufklärung über manches bieten, so daß hiermit darauf aufmerksam gemacht werden soll.

7. **Rudolf Schläpfer**, Naturwissenschaftliches Repetitorium, umfassend Zoologie, Botanik, Mineralogie, Physik und Chemie. Für die oberen Klassen höherer Lehranstalten, sowie zum Privatstudium. 2., verm. u. verb. Aufl. 290 S. Davos 1903, H. Richter. Geb. 3,40 M.

Dieses Repetitorium bietet 5 Wissenschaften auf einem kleinen Raume beisammen. Es kann also von jeder nicht viel bringen. Jedoch es soll

ja nur zur Wiederholung dienen, etwa von Vorträgen, in welchen die Gegenstände ausführlicher vorgetragen und erklärt sind oder zum Selbststudium, wenn jemand nach ausführlichen Werken studierte und einen kurzen Ueberblick haben will und dazu eine besondere Anweisung nötig findet. Freilich wird es hierfür, wie auch dem Verfasser über die 1. Auflage mitgeteilt wurde, dem einen zu viel, dem andern zu wenig bieten.

Die Zoologie z. B. bringt auf 51 Seiten eine kurze Einleitung über Erklärung des Tierlebens und die Einteilung des Tierreiches, sodann eine systematische Aufrichtung der Kreise, der wichtigsten Klassen, Ordnungen und einer Familie. Diese werden in einer dem neueren Standpunkt der Systematik entsprechenden Weise aufgezählt, kurz, aber im wesentlichen richtig gekennzeichnet und zu jeder Gruppe eine oder mehrere Arten als Beispiele genannt. Hie und da wird auch eine Art etwas eingehender beschrieben. Die kurze Fassung bedingt, daß gelegentlich auch etwas Wichtigeres übersehen wurde, doch im Unterricht kann es ja trotzdem vorkommen. So vermißt man unter der Nahrung der Vögel im allgemeinen das Fleisch, fossile Formen werden gar nicht genannt. Dem Affen werden 4 Hände zugeschrieben, zu den amerikanischen Straußen wird der Emu gerechnet. Bei den Spannerraupen werden nur ein paar Bauchfüße genannt, von den Nachschiebern wird nicht gesprochen. Statt Gliedertiere wäre richtiger Gliederfüßer zu sagen.

Der Botanik sind 40 Seiten zugewendet: Morphologie, Anatomie, Physiologie und Systematik. Letztere wird wie bei der Zoologie, doch in aufsteigender Folge vorgeführt.

Bei der Mineralogie wird die Krystallographie ziemlich eingehend besprochen. Von Systematik ist hier nicht viel gesagt. Ein Verzeichnis von Gesteinen und eine Uebersicht der Formationen bilden den Schluß.

Physik (85 Seiten) und Chemie (57 Seiten) enthalten das Wichtigste in kurzer Form, jedoch ist die organische Chemie nicht berücksichtigt. Was gesagt wird, ist richtig, kann also zur Wiederholung eines Unterrichts verwendet werden.

Das Alphabetische Register, welches angehängt ist, hat eine Gestalt, die recht praktisch ist. Die Seitenzahlen sind *vor* die alphabetisch geordneten Namen gesetzt, nicht *hinter* dieselben, wie meist geschieht. Man vermeidet dadurch die vielen Punkte, welche die Ungleichheit der Namen bedingt und durch welche bei raschem Aufsuchen doch gelegentlich eine falsche Seitenzahl aufgeschlagen wird. Diese Neuerung ist vielleicht empfehlenswert.

8. **B. Landsberg**, *Streifzüge durch Wald und Flur*. Eine Anleitung zur Beobachtung der heimischen Natur, in Monatsbildern für Schule und Haus. 3. Aufl. XV u. 255 S. m. 84 Illustr. nach Originalzeichnungen von Frau H. *Landsberg*. Leipzig 1902, B. G. Teubner. Geb. 5 M.

Abermals nach kurzer Frist (vergl. Jahresber. 50. Bd. S. 116) erscheinen die Streifzüge in neuer Auflage. Und gewiß verdienen sie vollkommen den Beifall, den das Publikum ihnen spendet. Die neue Auflage ist vom Verfasser an verschiedenen Stellen erweitert worden. Im ganzen aber blieb das Werkchen sich gleich und kann nach wie vor der Jugend und andern Freunden der Natur empfohlen werden, um daraus zu lernen, wie man die Natur betrachten muß, um die Beziehungen der Naturkörper zueinander zu erkennen.

Nicht wenig wird der Text durch die schönen, naturwahren Bilder unterstützt, welche in großer Zahl dem Texte einverleibt sind.

Wir empfehlen daher von neuem das sehr belehrende und in ernster Weise unterhaltende Werkchen der Aufmerksamkeit unserer Leser.

9. Dr. **Karl Kraepelin**, Naturstudien im Garten. Plaudereien am Sonntag Nachmittag. Ein Buch für die Jugend. VI u. 187 S. mit Zeichnungen von O. Schwindrazheim. Ebend. 1901. Geb. 3,60 M.

Wir hatten schon einigemal Gelegenheit, die anregenden Schilderungen des Verfassers auf dem Gebiete des Tier- und Pflanzenlebens zu empfehlen und haben hier von neuem eine Arbeit vor uns, die sich als Lektüre für die Jugend vorzüglich eignet. Der Verfasser hat wieder die Form eines Gespräches zwischen dem Dr. Ehrhardt und seinen muntern Jungen gewählt, um anknüpfend an naheliegende Dinge und leicht zu machende Beobachtungen eine Reihe von Naturschilderungen vorzuführen, welche über wichtige Naturgesetze belehren und den Zusammenhang der Naturkörper mit ihrer Umgebung erkennen lassen. Die Beobachtungen werden im Garten gemacht: Maikäfer, Regenwürmer, Grasmücken, Blattwespen und andere Tiere, Unkräuter, Zier- und Nutzpflanzen werden betrachtet. Schutzmittel der Tiere werden dabei besprochen, Schutzmittel der Pflanzen gegen Tiere und gegen die Einflüsse der Witterung, Einfluß des Lichtes auf die Tiere, Züchtung der Pflanzen und ihre Veredelung ꝛc. Das Werkchen eignet sich um so besser, der Jugend in die Hand gegeben zu werden, als sich seine Richtung ganz derjenigen anpaßt, die im Unterricht mehr und mehr sich Bahn bricht.

10. Haushaltungs- und Naturkunde. Lehrbuch für Mädchen-Oberklassen der Volksschule. Herausg. von einer Kommission des Vereins katholischer deutscher Lehrerinnen, Bezirksverband Essen. I. Teil. Haushaltungskunde u. Naturlehre. 3. verb. Aufl. XII u. 158 S. 1,60 M. II. Teil. Naturbeschreibung. VIII u. 206 S. 2 M. Düsseldorf 1902, L. Schwann.

Daß ein kleines Lehrbuch, wie das vorliegende, einem Bedürfnis entspricht, wird durch das nunmehr zum dritten Male erfolgte Erscheinen desselben bewiesen. Es kann auch seiner Anlage nach als recht zweckmäßig bezeichnet werden. Daß aber das Buch wirklich so viel gebraucht wird, muß wohl dem zugeschrieben werden, daß kein ähnliches Werkchen besteht, welches ihm den Platz streitig macht; denn die Ausführung desselben und die vielen Verstöße im Text lassen das Werkchen nicht als das Ideal eines Lehrbuches erscheinen. Die Verfasserinnen sagen, das soziale Elend habe häufig seinen Grund in der mangelhaften Führung des Haushaltes aus Unkenntnis der Hauswirtschaft oder aus Unlust zu den häuslichen Verrichtungen. Zur Heilung dieser Schäden soll die Volksschule mitwirken und für ihre Lehrer ist dieses Buch bestimmt. Es führt in 15 Abschnitten aus, was das Kind im täglichen Leben tut und seine Mutter tun sieht.

Begonnen wird mit Aufstehen am Morgen, der Reinigung und dem Ankleiden, dem Frühstück und Ordnen der Wohnung; es folgt der Mittag mit der Zubereitung der Speisen, dem Tischdecken und dem Reinigen der Tischgeräte. Am Nachmittag kommt das Anfertigen der Schularbeiten ꝛc. Nun werden die für Samstag und Sonntag bestimmten Aufgaben des Lebens besprochen, der Markttag, ein Tag in der Küche, ein Waschtag, Putztag, ein Tag am Krankenbett, Pflege der jüngeren Geschwister, das Einkellern der Früchte. Gelegentlich werden Gesetze der Physik gelehrt, so wird vom Auge und dem Lichte, vom Ohr und dem Schalle gesprochen,

von der Wärme, der Verbrennung und den einfachen Maschinen. Ein Anhang belehrt über Kleidung, Wohnung und Nahrung, allgemeine Eigenschaften der Körper, Wärme, Licht, Schall und einzelnes von Elektrizität und Magnetismus.

Das 2. Bändchen bringt das Wichtigste aus der Naturgeschichte, teils nach Lebensgemeinschaften zusammengestellt, teils nach anderen Grundsätzen vereinigt, wie Gewürze, Arzneipflanzen, Giftpflanzen, Ungeziefer im Hause, Zimmerblumenpflege. Schließlich wird einzelnes über den menschlichen Körper und eine Uebersicht der Tiere in systematischer Folge, eine solche der Pflanzen nach ihrem äußeren Aussehen (Bäume, Sträucher, Kräuter, Gräser ꝛc.), sowie eine Anleitung, den Stoff auf die Monate zu verteilen.

Was nun die Anlage des Ganzen anbelangt, so kann man dem Werkchen den Beifall nicht versagen und man begreift das empfehlende Urteil des Seminardirektors Eppink, welcher einige Kapitel gelesen hat. Weniger verständlich ist es, daß ein wissenschaftlich gebildeter, tüchtiger Fachmann das Buch, namentlich im naturbeschreibenden Teil durchgesehen haben soll, da derselbe doch auf die zahlreichen Ungenauigkeiten und Fehler hätte hinweisen können, an denen das Buch leidet.

Es möge einiges hier angegeben werden: I. Teil. S. 61. Der Satz „Verdorbene Luft ist ein schlechter Wärmeleiter“, ist ganz unverständlich; S. 65. Soda oder Natron ist ungenau; S. 64. Die Haut beim Abkochen der Milch ist durchaus kein Fett, sondern Eiweiß; S. 69. Das Wasser der Wasserleitung soll meist aus Flüssen genommen werden; es stammt ebenso oft aus Quellen und ist dann nicht weich (vergl. S. 67). Bei der Nahrung der „Kleinen“ ist Milchzucker anstatt Rohrzuckers zu nehmen (S. 93). Der Erfinder des Telephons heißt Bell, nicht Beel. Spitz und scharf ist bei Krallen und Zähnen ungenau. Das Bild S. 31 zeigt Blüten und reife Kirschen an einem Zweige, was unnatürlich ist. Unsere Galläpfel sind zur Bereitung der Tinte nicht tauglich (S. 82), ebensowenig der Eisenrost. Bei den Pilzen (S. 89) sollte angegeben sein, daß viele Schmarotzer sind. Wenn Kaffee (S. 116) nicht als Nahrungsmittel bezeichnet wird, ist vergessen, daß er nach Zusatz von Milch und Zucker zu einem solchen wird. Der Hering (S. 129) lebt nicht im Eismeer. Pflanzen atmen nachts keinen schädlichen Stickstoff aus (S. 146), sondern Kohlensäure u. s. f.

Der Raum verbietet ein näheres Eingehen. Jedenfalls ist für eine neue Auflage eine sorgfältige Durchsicht anzuempfehlen.

11. **Maria Middeldorf**, Lehrerin, Katechismus der Haushaltungskunde und Naturlehre. Lernbüchlein für Schülerinnen der Volksschule. 96 S. mit 8 Abbild. Düsseldorf 1902, L. Schwann. 50 Pf.

Dieses für einfache Verhältnisse bestimmte Büchlein behandelt in Frage und Antwort alles, was im Haushalte vorkommen kann: Es beginnt mit der Reinigung des Körpers nach dem Aufstehen, den verschiedenen Beschäftigungen im Laufe des Tages, den Mahlzeiten und Nahrungsmitteln, gibt Winke für den Einkauf, das Heizen, Kochen, Waschen und Putzen, die Behandlung der Kranken und kleinen Kinder, die Aufbewahrung der Nahrungsmittel, die Hausapotheke, die einfachen Maschinen, etwas vom Magnetismus und der Elektrizität. Im wesentlichen ist die Behandlung des Stoffes eine recht zweckmäßige, bei einzelnen Punkten etwas subjektiv, in andern ist eine Erklärung durch Lehrer nötig, zuweilen möchte man der Verfasserin widersprechen. So ist als Ersatzmittel für Kaffee manches andere Surrogat ebenso gut wie der hier gelobte Malzkaffee. Statt Zucker wird mehrfach ohne Grund Zuckerstoff gesagt. Beim Kochen des Tees wurde versäumt, von dem Verdunsten des flüchtigen Oeles zu sprechen, ein Ersatz des Tees durch getrocknete

Brombeerblätter ist wohl nicht ernst zu nehmen. Unrichtig ist, daß zuckerhaltige Flüssigkeiten (ohne Gärung natürlich) bei der Destillation Branntwein liefern. Bei wiederholtem Auflegen des „Katechismus“ dürfte sich daher eine sorgfältige Durchsicht empfehlen. Auch dürfte auf die Stilisierung etwas mehr Wert gelegt werden, da leichtverständlich nicht auch oberflächlich sein muß. Da das Werkchen eigentlich ein Auszug aus dem früher genannten Werke ist, finden wir an demselben noch manchen Anlaß zu Bemerkungen, die dort schon gemacht wurden.

IV. Naturgeschichte.

a) Aller drei Reiche.

12. **Realienbücher** für österreichische allgemeine **Volksschulen** unter Mitwirkung verschiedener Schulmänner, herausg. von J. M. **Hinterwaldner**, k. k. Schulrat u. Bezirksschulinsp. IV. **Tier- und Pflanzenkunde**, nebst einem Anhange: Der menschliche Körper und dessen Pflege, von F. **Frank**, W. **Bauhofer** u. J. M. **Hinterwaldner**. 256 S. mit 246 Abbild. Wien 1903, F. Tempsky. Geb. 2,40 K.

Dieses Werk bietet den Lehrstoff in einer für allgemeine Volksschulen bestimmten Auswahl, die sich daher auf die allgemein wichtigen Formen beschränkt, dabei aber die in neuerer Zeit besonders beachteten Lehren der Biologie soweit berücksichtigt, als es der für solche Verhältnisse beschränktere Raum zuläßt. Die Tiere werden im ganzen systematisch geordnet, doch in den einzelnen Klassen nach methodischen Gründen bekanntere Formen vorangestellt. An die kurze Beschreibung des menschlichen Organismus werden in passender Weise Belehrungen über erste Hilfleistung bei Unglücksfällen, aus der Gesundheitspflege und über Krankenpflege angehängt.

Die Pflanzenkunde ist nach methodischen Rücksichten geordnet: Frühlingsblumen; Unsere Bäume und Sträucher; Im Walde; Hausgarten; Feld, Wiese und Rain, einige ausländische Kulturpflanzen und systematische Uebersicht der besprochenen Pflanzengruppen. Außer einigen sachgemäßen Betrachtungen der Pflanzen sind hervorzuheben: ein Abschnitt Anbau und Veredelung der Obstbäume und Sträucher, die Pflanzengemeinschaft Wald. Gut sind die den Abschnitten angehängten Fragen. Nur an einigen Stellen könnte man mit der Fassung des Textes nicht einverstanden sein, so bei den Blattläusen, dem Kuckuck, der Beschreibung der Zähne an einzelnen Stellen. Wie der Schleim die Fische vor Nässe und Kälte schützen soll, ist nicht recht verständlich. Auffallend ist die Mehrzahl Schilder statt Schilde. Doch sind solche Stellen unbedeutend in dem sonst sehr korrekt gehaltenen Text.

13. **Karl Bernhard**, Naturgeschichte für Bürgerschulen. Als Ergebnisse unterrichtlicher Entwickelung dargestellt. Einteiliges Lehrbuch. 256 S. mit 288 Abbild. Wien 1903, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 2,50 K.

Diese Naturgeschichte ist für österreichische Bürgerschulen bestimmt und bietet die Naturkörper fast in derselben Auswahl und mit denselben Abbildungen, wie sie das früher in demselben Verlage erschienene Werkchen von Rothe und Steigl, ist auch in systematischer Anordnung gehalten wie dieses, gibt aber bei einzelnen Naturkörpern etwas mehr den Zusammenhang der Organe mit ihrer Bestimmung, was andere Verfasser dem Leiter des Unterrichts überlassen zu können glaubten.

14. **Jos. Rietzen**, Naturgeschichtliche Lebens- u. Charakterbilder f. d. Volksschule. Ein Hilfsbuch zur Vorbereitung auf den naturkundlichen Unterricht. II. Teil (für das 5. u. 6. Schuljahr). 3., verb. Aufl. Düsseldorf 1902, L. Schwann. 90 Pf.

Die neue Auflage des bereits einigemal im Jahresberichte genannten Buches ist im wesentlichen der früheren gleich, doch hat der Verfasser an verschiedenen Stellen Erweiterungen und Verbesserungen, namentlich in bezug auf Biologie angebracht, so daß man die Auflage wohl eine verbesserte nennen kann.

b) Anthropologie.

15. Dr. **A. Eppler**, Nahrungsmittelkunde, ein Lehrbuch zum Gebrauch an Seminaren für Lehrer und Lehrerinnen, an Haushaltungs- und Fortbildungsschulen, landwirtschaftlichen Schulen 2c., sowie zum Privatgebrauch. 144 S. mit in den Text gedr. Abbild., von A. Eberth. Wolfenbüttel 1902, J. Zwißler. 1,50 M.

Die Lehren der richtigen Ernährung sollten wegen ihrer Wichtigkeit in alle Schichten des Volkes getragen werden, sagt der Verfasser im Vorwort zu seinem Werk, das einen Teil von einem größeren für Mädchenschulen bestimmten Lehrbuche der Haushaltungskunde bildet. Das Befinden jedes Einzelnen hängt von seiner richtigen Ernährung ab, und was für den Einzelnen gilt, gilt auch für das ganze Volk. Nur ein gut ernährtes Volk ist kräftig, leistungsfähig und glücklich, während mangelhafte und falsche Ernährung den Niedergang eines Volkes einleitet. Der neue Lehrplan vom 1. Juli 1901 schreibt deshalb ausdrücklich vor, daß das Wichtigste aus der Nahrungsmittellehre in den preußischen Lehrerseminaren behandelt werde. Das geschieht nun auch seitdem als Anhang zu andern Zweigen des Unterrichts, als abgeschlossenes Ganzes ist es aber wohl noch nirgends eingeführt und mit dem vorliegenden Werke soll der raschen und zielbewußten Ausbreitung dieses Unterrichts nicht nur an Schulen ein Dienst geleistet werden, auch in Familien hofft er, daß es vielfach gelesen werde.

Der Verfasser bringt auch manches in seinem Buche vor, was über den Rahmen des Unterrichtes im Seminar hinausgeht. Das erklärt er aus der Bestimmung desselben für weitere Kreise und auch aus dem Umstande, daß viele Lehrer nach dem Verlassen des Seminars bezüglich ihrer Fortbildung noch längere Zeit auf die kleine Bibliothek von Schulbüchern angewiesen sind, die sie vom Seminar mitbrachten, und daher froh sind, wenn diese Bücher noch etwas mehr enthalten, als sie für den Unterricht benötigten.

Vorausgesetzt werden bei diesem Buche die Kenntnisse vom menschlichen Körper und den Vorgängen innerhalb desselben, also auch chemische und physikalische Kenntnisse. Es werden nun im Eingange die Nährstoffe der verschiedenen Nahrungsmittel auf ihre Zusammensetzung und ihre Rolle bis zur Verdauung untersucht. Sodann werden die Nahrungsmittel selbst, sowohl tierischen als pflanzlichen Ursprunges genau besprochen, ebenso die Genußmittel, sowie Wasser und Luft. Darauf werden besondere Fälle der Ernährung betrachtet, so die Ernährung der Kinder, wobei die beliebten „Kindermehle" schlecht wegkommen, und die Ernährung Kranker und Genesender. Endlich wird die Berechnung des Nährwertes der Nahrungsmittel durchgeführt und einiges über das Aufbewahren der Nahrungsmittel gesagt.

Den leitenden Gedanken des Verfassers muß man unbedingt zustimmen, auch stimmen die verschiedensten Angaben, namentlich auch die angegebenen Zahlen mit dem, was darüber durch die Untersuchungen der Chemiker und Aerzte festgestellt ist. Das Werk ist also wohl geeignet, richtige Anschauungen über die Ernährung des Menschen zu verbreiten und darf bestens empfohlen werden.

16. Dr. **A. Eppler**, Das Korsett in seinem schädlichen Einfluß auf den menschlichen Organismus. 15 S. Wolfenbüttel 1902, J. Zwißler.

Dieser Sonderabdruck aus des Verfassers Haushaltskunde verdient weitere Verbreitung im Kreise der Frauen, da es die Schädlichkeit des so verbreiteten Kleidungsstückes in überzeugender Weise schildert.

17. Dr. **Heinrich Sachs**, Bau und Tätigkeit des menschlichen Körpers. 8⁰. IV u. 160 S. mit 37 Abbild. im Text. (Aus Natur u. Geisteswelt.) Leipzig 1901, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

In einer sehr klaren und leichtfaßlichen Weise werden in dem vorstehend genannten Werkchen die Organe des menschlichen Körpers beschrieben und ihre Tätigkeit geschildert. Eine kurze Einleitung vergleicht unseren Organismus mit einer Dampfmaschine. Wie in dieser durch Verbrennung Wärme erzeugt wird und diese im Dampf die Spannung erzeugt, welche die Maschine bewegt, so wird auch in unserem Körper durch die Verbrennung von Stoffen Wärme erzeugt. In den Organen wird dadurch, wie in dem Dampfkessel, eine Spannung hervorgerufen, die sich dann in den Bewegungen der Organe auslöst. Der Körper wird sodann als ein Staat betrachtet, dessen Bewohner eine Menge Einzelwesen sind, die man Zellen nennt. Hübsch wird das Leben der Zelle geschildert, und aus ihrer Bewegung werden die Lebenserscheinungen erklärt.

Im 2. Kapitel werden die Ernährungsvorgänge, im 3. die Leistungen des Körpers und im letzten 4. Kapitel die Entstehung neuer Zellen und Organismen betrachtet. Die Abbildungen sind meist schematisch gehalten. Sie könnten aber zum Verständnis der Organe und ihrer Funktionen kaum besser erdacht sein, sowie auch der Text durch Beiziehung passender Vergleichsobjekte, durch den Hinweis auf leicht zu machende Beobachtungen und kurze, klare Darstellung ungemein verständlich gemacht wurde.

Das Bändchen läßt sich, als seinem Zwecke vollkommen entsprechend, empfehlen und kann selbst der reifen Jugend in die Hand gegeben werden. Die kurze Darlegung über die Fortpflanzung dürfte, in dieser Form geboten, für die Jugend kaum bedenklich erscheinen. Die Art, den Gegenstand zu behandeln, wird auch für Lehrer sehr anregend sein, da sie als Vorbild für den Vortrag sehr geeignet erscheint.

18. **Adolf Mang**, Kurzgefaßte Gesundheitslehre f. Schule u. Haus. Mit einem Anhang: Ueber die erste Hilfe bei Verunglückten und bei ansteckenden Krankheiten. Unter besonderer Berücksichtigung des praktischen Lebens und der neuesten Gesundheitsforschung methodisch bearbeitet. 2., verb. Aufl. 32 S. mit 15 Fig. im Text. Weinheim 1901, F. Ackermanns Verl. 30 Pf.

Getreu dem Motto: „Die vornehmste Aufgabe der Gesundheitspflege ist: Krankheiten zu verhüten; denn verhüten ist besser als heilen," gibt der Verfasser in Kürze die wesentlichsten Mittel an, dieses Ziel zu erreichen. Er beginnt mit der Ernährung unseres Körpers, bespricht die Hauptnahrungsmittel, nennt deren Nährstoffgehalt, Verdaulichkeit, Preis u. a., den Verdauungsprozeß und seine Störungen, Blutumlauf und Atmung, Kleidung, Wohnung, die Bewegungsorgane und das Nervensystem mit den Sinnesorganen. Ueberall werden gute

Mittel angegeben, die Gesundheit zu erhalten, auch werden zum Schlusse Regeln über die erste Hilfe bei Verunglückten und das Verhalten bei ansteckenden Krankheiten gegeben. Das Büchlein ist recht gut, wenn auch die Zahlen über den Nährwert und die Preise der Nahrungsmittel nicht immer ganz genau sind, besonders die letzteren wechseln ja nach Ort und Zeit. Immerhin darf das kleine Werkchen als sehr empfehlenswert bezeichnet werden.

c) Zoologie.

19. Dr. **Alfred Nalepa**, Grundriß der Naturgeschichte des Tierreiches für die unteren Klassen der Mittelschulen und verwandter Lehranstalten. Mit besonderer Berücksichtigung der Beziehungen zwischen Körperbau und Lebensweise bearb. IV u. 218 S. mit 296 Holzschn., 3 kolor. Tafeln und 1 Erdkarte. Wien 1902, A. Hölder. 2,50 K., geb. 3 K.

Die Fortschritte der biologischen Wissenschaften in der letzten Hälfte des abgelaufenen Jahrhunderts finden mehr und mehr Eingang im Unterricht und so hat es der Verfasser des hier genannten Werkes unternommen, auch für die untern Klassen der österreichischen Mittelschulen ein Lehrbuch zu verfassen, welches diesen Bestrebungen der Zeit Rechnung trägt und in anerkennenswerter Weise diesen Gedanken zur Ausführung gebracht. Die systematische Ordnung wurde in dem Buche beibehalten; doch wurde davon abgesehen, den einzelnen Gruppen eine allgemeine Uebersicht folgen zu lassen, und es der Einsicht des Lehrers überlassen, dieselben mit den Schülern aus der vorausgegangenen Betrachtung der verschiedenen Arten und Gruppen abzuleiten, soweit es der Unterrichtsstufe entspricht. Bei dem ersten als typisch vorangestellten Tiere werden die Merkmale der Gruppe besonders hervorgehoben und die Beziehungen zwischen der Organisation und der Lebensweise ausführlich erörtert. Schematisch angelegte Beschreibungen hat der Verfasser vermieden, aber stets ein lebendiges Bild über das Einzelwesen und seine Rolle in dem Haushalte der Natur geboten, so daß bei dem Schüler das Bewußtsein von der Einheit des tierischen Lebens und seinem Zusammenhange mit den äußeren Lebensbedingungen gewahrt wird.

Der sorgfältig durchgearbeitete Text wird durch zahlreiche gute Bilder unterstützt, welche zum Teile eigens für das Werk von bewährten Künstlern gezeichnet wurden. Da sie häufig das Tier in seiner Umgebung darstellen, dürften sie ungemein belebend auf die Phantasie der Jugend wirken und den Text in wirksamer Weise unterstützen. Auch 3 kolorierte Tafeln wurden beigegeben. Sie bringen sehr schöne und naturgetreue Abbildungen von Schmetterlingen. Da dieselben übrigens die bekanntesten Arten darstellen, welche aus der Schulsammlung dem Schüler in Natur gezeigt werden, ja in den Sammlungen der Schüler selbst sich finden dürften, wird ihre Beigabe vielleicht als überflüssig bezeichnet werden können, so sehr sie dem Werke als Schmuck dienen. Wichtiger ist die beigegebene Erdkarte in Merkators Projektion, auf die man häufig im Unterricht sich beziehen wird. Eine große Karte dieser Art sollte wohl auch die Wand des Lehrzimmers zieren, in welchem der zoologische Unterricht erteilt wird.

Wissenschaftliche Namen hat der Verfasser in den Text nicht aufgenommen. Dieselben sind für die Kreise und Klassen in der angefügten Uebersicht der Einteilung des Tierreiches, für die Arten in dem alphabetischen Namensverzeichnis enthalten, welches den Schluß des Bandes bildet.

Das Werk verdient die volle Aufmerksamkeit der Lehrerwelt und kann daher bestens empfohlen werden.

20. Pokornys Naturgeschichte des Tierreiches. Für die untern Klassen der Mittelschulen neubearb. von Dr. Robert Latzel. 233 S. mit 73 farb. Tierbildern auf 24 Tafeln, 283 Abbild. im Text u. 1 Erdkarte. 26., nach biologischen Gesichtspunkten umgearb. Aufl. Wien 1903, Tempsky. Geb. 4 K.

Nach dem Tode seines früheren Mitarbeiters, Schulrat Mik, hat Direktor Dr. Latzel die vollständige Umarbeitung von Pokornys Tierreich allein ausgeführt. Diese Bearbeitung trägt den Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturgeschichtlichen Unterrichtes in ausgedehnter Weise Rechnung. Der Text ist daher vollständig neu bearbeitet, und es hat sich der Verfasser dabei vornehmlich den Leitfaden der Zoologie von Schmeil zum Muster genommen. Indem also überall die Beziehungen zwischen den Organen und ihren Zwecken hervorgehoben werden, wird der Schüler zu denkender Betrachtung angeregt. Diesen Zweck verfolgen auch die gelegentlich eingestreuten Fragen und Hinweise.

In jeder Gruppe wurde ein typischer Vertreter ausführlich als Muster beschrieben, wonach verwandte Formen nur mit einer charakteristischen Eigenschaft erwähnt werden und gelegentlich bei einer Wiederholung beschrieben werden sollen. Die Auswahl der Arten wurde beibehalten. Die Anordnung wurde teilweise verändert, indem bei den Säugetieren die Insektenfresser erst nach den Flossenfüßern betrachtet wurden, bei den Reptilien wurden die beschuppten Formen vorangestellt, bei den Insekten erschien es dem Verfasser zweckmäßig, mit den Käfern zu beginnen, bei Säugetieren und Vögeln wurde mit einem bekannten Haustier angefangen, an welchem die wichtigsten Merkmale der Klasse abgeleitet wurden.

Von den Bildern wurden viele erneuert und zum Teil durch farbige Abbildungen auf eingehefteten Tafeln ersetzt. Diese Tafeln sind namentlich für die Abteilungen gewählt, bei denen es zum Erkennen besonders auf die Farbe ankommt, so für die Vögel und die Schmetterlinge (mit ihren Entwickelungszuständen). Da diese Bilder sehr gelungen sind, bilden sie eine wesentliche Unterstützung des Textes. Diese Umarbeitung von Pokornys Lehrbuch erweist sich als ein treffliches Lehrmittel.

21. Dr. M. Kraß u. Dr. H. Landois, Lehrbuch f. d. Unterricht in der Zoologie. Für Gymnasien, Realgymnasien u. a. höh. Lehranstalten. 6., nach den neuen Lehrplänen verb. Aufl. XIV u. 352 S. mit 228 eingedr. Abbild. Freiburg i. Br. 1902, Herdersche Verlagsb. 3,40 M., geb. 3,80 M.

Abermals eine neue Auflage des guten Lehrbuchs. Gelegentlich der Besprechung der 5. Auflage erlaubte Referent sich einige Bemerkungen (Jahresber. 51. Bd. S. 92), welche noch nicht gegenstandslos geworden sind. Die Veränderungen der neuen Auflage beziehen sich zum Teil auf Erneuerung einiger Bilder; sodann wurden Ergänzungen über Größenmaße, Nahrung, Entwickelung, Aufenthalt und Heimat einzelner Tiere hinzugefügt. Zugleich wurden Hinweisungen auf die in demselben Verlage erschienenen Lehrbücher für Botanik und Mineralogie angehängt. Wenn man auch das Werk in Bezug auf seinen Inhalt (System, Auswahl der Gegenstände, gute Beschreibung typischer Formen, Hinweise auf den Zusammenhang verschiedener Naturkörper, soweit es bei dem verhältnismäßig kleinen Raume möglich ist, Berücksichtigung ausgestorbener Formen ꝛc.) als ein vorzügliches Lehrbuch sich erweist, so darf vielleicht aufmerksam gemacht werden, worauf etwa bei einer neuen Auflage geachtet werden könnte.

Die Ergänzungen in Bezug auf Größenmaße sind gewiß sehr wertvoll. Vielleicht wäre es gut, sie bei den Bildern anzugeben. Zusätze in natürlicher Größe, oder einen Bruch, der das Verhältnis zur Naturgröße angibt, wären leicht zu machen und würden das Bild klarer machen, ohne daß man im Texte erst nachzulesen hätte. Dann dürfen aber solche Zahlen nicht ohne Kritik aufgenommen werden. Liest man aber (S. 30), der Orang-Utan hat die Körperlänge 1.25 m (d. h. von der Schnauzenspitze bis zum After), so stimmt das nicht damit, daß der Orang bei aufrechter Stellung 1.35 m hoch wird; noch weniger, daß der Gorilla (S. 32), welcher aufrecht 1.90 m hoch wird, auch von der Schnauze bis zum Ende des Rumpfes 1.90 m messen soll. Brehm gibt für die Länge den Betrag von 1.08 m.

Aufgefallen ist dem Ref. die Mitteilung, daß der Maulwurf sich für den Winter Vorräte anlege, da dieselbe von Brehm angezweifelt wird. Von der Katze wird gesagt, daß sie nur mit den Zehenspitzen den Boden berühre, während sie doch ebenso wie alle Zehengänger mit den ganzen Zehen auftritt, indem alle drei Zehenglieder einer jeden Zehe den Boden berühren, sowie beim Hund (S. 51) angegeben ist. Das Wiesel soll mit der ganzen Sohle auftreten (S. 51), gilt aber bei Claus u. a. als Halbsohlengänger, indem es mit dem Mittelfuße und den Zehen den Boden berührt. Die Erklärung über die Wirkung der Hausenblase beim Klären einer Flüssigkeit beruht auf der Vereinigung der Leimzutaten mit einem Bestandteile der Flüssigkeit (z. B. mit Gerbsäure), nicht auf dem bloßen Gerinnen (S. 213).

Die Rolle der Bogengänge im Ohre könnte vielleicht etwas eingehender besprochen werden. Beim Blute wäre wohl die Wichtigkeit der weißen Blutkörperchen, der Ort ihrer Bildung 2c. eingehender zu betrachten. Auch wäre das Bestehen des Organismus aus Zellen 2c. anzudeuten.

Wenn Referent schließlich noch meint, daß einzelne Bilder (15., 20., 69., 71., 79.) mit der Zeit ersetzt werden, andere (Bild 193) eine genauere Erklärung erhalten könnten, so mögen die Herren Verfasser diese Bemerkungen mit dem Interesse erklären, mit welchem Referent die Weiterentwicklung des so gut angelegten und so wertvollen Lehrbuches verfolgt.

22. Dr. **E. Hoffer**, Lehrbuch der Tierkunde f. Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten. 2., nach biologischen Grundsätzen bearb. Aufl. IV u. 324 S. mit 300 Abbild. u. einer farb. Tafel: „Tierregionen u. Subregionen" nach Wallace. Wien 1902, F. Tempsky. Geb. 4 K.

Bei der neuen Auflage des hier genannten Lehrbuches hat sich der Verfasser entschlossen, der mehr und mehr in Aufnahme kommenden biologischen Methode Rechnung zu tragen, um den werdenden Lehrern das Verständnis für dieselbe zu vermitteln. Da diese Methode einen weit größern Raum für die Einzelbeschreibungen verlangt, wurden viele der zahlreichen Beschreibungen der früheren Auflage entfernt. Eine besonders auffallende Art wurde als Beispiel zur Behandlungsweise gewählt, andere Vertreter derselben Tiergruppe wurden nur anhangsweise genannt. Die Erklärung der systematischen Namen wurde in Fußnoten beigesetzt. Zahlreiche gute Abbildungen unterstützen den Text des recht brauchbaren Buches.

Bei der Erklärung der Organe und ihrer Lebensverrichtungen wollte der Verfasser nur tatsächlich Nachgewiesenes aufnehmen und wird man ihm in den meisten Fällen unbedingt folgen können. Aufgefallen ist dem Referenten nur, daß die unter der Haut befindliche Speckschichte des Wales die Reibung des Tieres im Wasser vermindern könne. Kleine

Aenderungen werden daher bei einer neuen Auflage eintreten können, so u. a. eine gewisse Konsequenz in der Bezeichnung der Gruppen, die einmal Stämme oder Typen, ein andermal Kreise genannt werden. Fig. 120 ist nicht ganz richtig gezeichnet, bei Fig. 138 ist die Erklärung nicht ganz vollständig.

Die systematische Anordnung ist richtig, die Auswahl der Tierarten und ihre Schilderung ist dem Zwecke vollkommen entsprechend. Der Inhalt wird vielleicht nicht ganz beim Unterricht verwendet werden können, doch findet der junge Lehrer jedenfalls später noch Anlaß, von dem reichen Inhalte Nutzen zu ziehen.

23. Prof. Dr. **Bail**, Neuer methodischer Leitfaden f. d. Unterricht in der Zoologie, einschließlich der Grundbegriffe der Tiergeographie und Unterweisungen über die Gesundheitspflege entsprechend den Lehrplänen u. Lehraufgaben f. d. höh. Schulen in Preußen. X u. 277 S. mit zahlr. in den Text gedr. Holzschn. 10., verb. Aufl. Deutsche Rechtschr. 1902. Leipzig 1902, O. R. Reisland. Geb. 2,20 M.

Das im Jahre 1892 zuerst erschienene (Jahresber. 46. Bd. S. 123) zeigt durch die in 10 Jahren erlangte Verbreitung, am besten die Bestätigung des damals ausgesprochenen empfehlenden Urteils. Die neue Auflage lehnt sich fast völlig der alten an, nur an einigen Stellen fand der Verfasser kleine Aenderungen und Einschiebungen für nötig. So wurden S. X Abbildungen der Jan José-Schildlaus eingefügt. Selbstverständlich ist bei einem Schulbuch, das auf kleinem Raume so Vieles bringen soll, daß der Tätigkeit des Lehrers freier Spielraum zur Ergänzung bleibt.

24. Dr. phil. **H. Emil Fleischer**, Prof., Lehrbuch der Zoologie, für Landwirtschaftsschulen und -Anstalten verwandten Charakters, sowie auch für den Gebrauch des praktischen Landwirtes. 3., verb. Aufl. Ausg. A. XII u. 530 S. m. 439 eingedr. Abbild., zum Teil in Farbendr. Braunschweig 1902, Fr. Vieweg & Sohn. 3,60 M., geb. 4 M.

Es ist gewiß richtig, daß ein gründlicher Unterricht ohne ein gutes Lehrbuch nicht möglich ist, und ebenso, daß für Landwirtschaftsschulen ein allgemeines Lehrbuch der Zoologie nur ein Notbehelf ist. Ein geeignetes Werk für landwirtschaftliche und andere Spezialschulen hat neben der allgemeinen Bildung auch die Ausbildung für den besonderen Beruf ins Auge zu fassen. Es soll nicht nur ein Wiederholungsbuch, sondern auch ein Nachschlagebuch für spätere Zeiten sein, damit der in seinem Berufe tätige Landwirt, sich in besonderen Fällen belehren kann. Von diesen Grundsätzen ging der Verfasser des nun in 3. Auflage vorliegenden Buches aus und deshalb ist es auch reicher mit Bildern ausgestattet worden, als dies bei einem nur für den Unterricht bestimmten Lehrbuche nötig wäre, wo die Lehrmittel der betreffenden Schule viele Abbildungen überflüssig machen können. Der Lehrstoff ist reichlich bemessen und dabei wieder vorausgesetzt, daß das Lehrbuch später seinem Eigentümer als Nachschlagebuch dienen soll.

Der Inhalt zerfällt in zwei Teile. Der 1. Teil beschäftigt sich mit dem Tierreiche in systematischer Folge, der 2. Teil behandelt eingehender die Anatomie und Physiologie des Menschen und der Haussäugetiere. Hier wird besonders die Ernährungslehre und anderes für den Landwirt Nötige betrachtet, so z. B. auch die Fortpflanzung der Säugetiere. Da der Verfasser meint, daß man an manchen Anstalten dieses Kapitels wegen Bedenken tragen könnte, das Buch den Schülern in die Hände zu geben, hat er neben der vorliegenden eine zweite Ausgabe (B) erscheinen lassen,

welche sich von der anderen nur durch die Ausscheidung dieses Abschnittes über die Fortpflanzung unterscheidet. Dieses Bedenken hält Referent für nicht begründet, da angehende Landwirte über dieses Kapitel wohl ohne Scheu unterrichtet werden können.

Der Inhalt des ersten Teiles ist in systematischer Folge angeordnet, wobei mit den höheren Tieren begonnen wird, deren Bau durch die Betrachtung des menschlichen Organismus eingeleitet ist. Bei der Auswahl der Arten und bei den Beschreibungen waren besonders die Interessen des Landwirtes maßgebend; doch sind Vertreter aller wichtigen Ordnungen aufgenommen, so daß der Leser eine vollkommene Uebersicht des Tierreiches erhält. Namentlich sind die nützlichen und die schädlichen Tiere erwähnt; bei letzteren wird auch auf die Schutzmaßregeln hingewiesen, welche man gegen sie anzuwenden pflegt. Auf die Rassen der Haustiere wird nicht eingegangen, ebensowenig auf die Viehzucht, da hierüber ohnehin in eingehenderer Weise aus anderen Werken Belehrung geschöpft werden kann. Nicht nur die Auswahl der Objekte, sondern auch der sonstige Inhalt des Werkes ist vollkommen zu billigen; denn was der Verfasser mitteilt, steht durchwegs auf dem Standpunkte unseres heutigen Wissens.

Die zahlreichen Abbildungen sind, mit wenigen Ausnahmen (so Fig. 409), gut gewählt. Es sind bewährte Illustrationen, die der Verfasser anderen Werken desselben Verlages (Thomé, Henle, Leuckart u. a.) entnommen hat. Eine Anzahl von Bildern wurde nach den Angaben des Verfassers gezeichnet.

Das Urteil über den 1. Teil des Buches gilt auch für den 2. Teil des Buches, für das die Anatomie und Physiologie des Menschen wieder die Grundlage bilden. Die Kenntnis des menschlichen Organismus wird zum Vergleiche herangezogen, um die Funktionen im Körper der Wirbeltiere zu erläutern.

Das Werk wird eine vorzügliche Stütze für den Unterricht an Landwirtschaftsschulen abgeben können und dürfte auch für andere höhere Lehranstalten sich recht gut eignen.

25. Dr. **W. Rock**, Naturgeschichte des Tierreiches. Zum Gebrauche an Mädchen-Lyceen. Nach dem Normallehrplane bearb. I. Abt. Säugetiere. 97 S. mit 94 Abbild. Geb. 1,90 K. II. Abt. Vögel, Kriechtiere, Lurche, Fische. 116 S. mit 147 Abbild. Geb. 2 K. III. Abt. Wirbellose Tiere. 135 S. mit 219 Abbild. Geb. 2,20 K. Wien 1902 u. 1903, k. k. Schulbücherverlag.

Wenn es nicht auf dem Titel stände, aus dem Inhalte würde man es kaum erkennen, daß das Buch für Mädchenschulen bestimmt ist; es unterscheidet sich in nichts von den für Knaben bestimmten Büchern. Der auf drei Bändchen verteilte Inhalt bietet in systematischer Reihenfolge die Beschreibungen der häufigsten Tiere, wie sie in anderen Naturgeschichten aufgeführt werden, ohne daß mehr wie bei anderen Büchern auf die in unserer Zeit so viel betonten Beziehungen des Körperbaus mit der Lebensweise ꝛc. Rücksicht genommen wird.

Was den Inhalt anbelangt, so fordert er oft zum Widerspruch heraus. Unrichtige Mitteilungen findet man an verschiedenen Stellen, auch mit sich selbst steht der Verfasser hie und da in Widerspruch. So findet man S. 57 zweimal, daß das Rind schmelzfaltige Backenzähne hat, S. 73 steht, die Wiederkäuer hätten meist 6 Backenzähne jederseits, welche keine Wurzeln und keine Schmelzfalten haben. I. S. 19 steht, der Maulwurf ist durch Vertilgen der Regenwürmer nützlich, III. S. 100 wird der Regenwurm als nützliches Tier bezeichnet. Vieles, was in dem

Werke auffällt, ist bei Besprechung anderer Bücher schon vielfach gesagt worden (z. B. Größenangaben, Blattläuse, Strauß, Beschreibung von Zähnen und Krallen, Vermehrung des Kuckucks). In dieser Hinsicht erfordert das Werk eine genaue Durchsicht, um bei einer neuen Auflage einwandfrei dazustehen.

Ebenso dürfte auch der Forderung des Lehrplanes, eine Darstellung der wichtigsten physiologischen und biologischen Grundgesetze, besonders der Wechselbeziehungen zwischen einzelnen Tierarten, sowie zwischen Tierreich und Pflanzenreich etwas gedacht werden.

Und so wie im Lehrplan bei den Pflanzen an ihre geographische Verbreitung erinnert wird, dürfte auch bei der Tierwelt dieses Umstandes in einem besonderen Abschnitte gedacht sein, nicht bloß bei den einzelnen Arten der Fundort.

Man bedenke nur, mit dem Verlassen des Lyceums tritt der Abschluß der Ausbildung bei den meisten Schülerinnen ein, und dies bedingt, daß man im Unterricht auch einen gewissen Abschluß bieten muß und dieser ist doch nicht mit einem Verzeichnis der 7 Tierstämme mit einigen Ordnungen gegeben.

Die Ausstattung des Werkes ist sehr hübsch. Die zahlreichen Abbildungen sind großenteils sehr gut.

26. Dr. **Ferd. Schaar**, Naturgeschichte f. d. 1. Klasse der Mädchenlyceen. A. Tierkunde. VII u. 82 S. mit 94 Abbild. Mit Erlaß d. h. k. k. Min. f. Kult. u. Unterricht v. 24. Mai 1902, Z. 16080, zum Unterrichtsgebrauche an Mädchenlyceen zugelassen. Wien 1902, F. Deuticke. Geb. 1,40 M.

Dieses Bändchen behandelt von den Tieren nur die Klasse der Säugetiere, die es in systematischer Folge vorführt. Es beschreibt eine Anzahl der wichtigsten Typen jeder Ordnung, nennt dazu die Namen einiger verwandter Arten und knüpft daran eine kurze Charakteristik der Gruppe. Die Beschreibungen gehen in der unserer Zeit eigenen Weise ein auf den Zusammenhang des Körperbaues mit der Lebensweise, die kurzen Beschreibungen werden durch meist gute Bilder in reichlicher Zahl ergänzt, so daß das Werkchen als seinem Zwecke entsprechend bezeichnet werden kann.

Die angehängte Charakteristik der Säugetiere könnte vielleicht etwas erweitert und durch einige Bilder (Skelett, innerer Bau der Tiere) ergänzt werden. In den weiteren, noch zu erwartenden Teilen, werden wohl die zum Abschluß der Bildung von Mädchen noch nötigen Partien der Wissenschaft ihre Berücksichtigung finden.

27. Dr. **W. Kobelt**, Die Verbreitung der Tierwelt. Mit 12 Tafeln in Farbendr. u. Autotypie, sowie vielen Illustr. im Text. 12 Lief. (je 3 Bogen) à 1,50 M. Lief. 7—12. Leipzig 1902, Chr. H. Tauchnitz.

Das im Vorjahre (S. 188) bereits warm empfohlene Werk liegt nun vollendet vor. Das 15. Kapitel führt uns in die nördlichen Gebiete der alten und der neuen Welt und vergleicht dieselben in Bezug auf die Tierwelt nach allen Richtungen, zieht zugleich die Forschungen der Paläontologie herbei und die Tiefseelotungen in dem atlantischen Meer. Aus alledem wird gefolgert, daß zwischen den Ländern zu beiden Seiten dieses Ozeans bis in die jüngere Tertiärzeit eine Verbindung gewesen sein muß. Wenn sie auch nicht die Ausdehnung hatte, wie die von vielen Geologen angenommene Atlantis, so doch im hohen Norden und wahrscheinlich bis zur Eiszeit.

Für den großen Ozean wird im 16. Kapitel dasselbe untersucht. Für das tropische Gebiet ergibt sich eine so große Verschiedenheit der Meeresfauna, daß hier eine Verbindung unwahrscheinlich ist; anders ist es im Norden und Süden. Die Floren von Kamtschatka und Alaska, namentlich aber die Landschnecken und selbst die warmblütigen Wirbeltiere zu beiden Seiten des Pacific deuten auf eine Verbindung an Stelle des Behringsmeeres.

Das 17. Kapitel gliedert das nordamerikanische Gebiet und findet die Grenze gegen Südamerika nicht in der Landzunge von Panama, sondern weiter nördlich am Golf von Tehuantepek. In früheren geologischen Zeiträumen war die Fauna Nordamerikas vielfach ähnlich benachbarten Gebieten, so einerseits mit Europa, andererseits mit dem Westen und dem Süden. Die Eiszeit, welche in Amerika eine gewaltige Ausdehnung der Gletscher bedingte, brachte den Untergang von zahlreichen Arten und Geschlechtern mit sich, und nach ihrem Aufhören breiteten sich die Ueberreste der Tierwelt wieder aus in der im weiteren Verlaufe geschilderten Weise. Nachdem noch die Tierwelt von Mexiko geschildert wird, geht der Verfasser zu den ausgestorbenen und den aussterbenden Tieren über.

Die weitern Kapitel (22—24) beschäftigen sich mit dem Winterschlaf und mit dem Wandern der Tiere. Namentlich werden die Wanderungen der Vögel untersucht. Es werden die mannigfachen Theorien besprochen, welche über diese rätselhafte Naturerscheinung aufgestellt wurden, es werden die Züge der verschiedensten Arten verfolgt, aber eine endgültige Erklärung wird nicht gegeben. Noch mehr rätselhaft sind die Wanderungen der Insekten, von denen hier eine größere Anzahl von Beispielen beschrieben wird. Zuletzt wird noch das Wandern der Fische besprochen und über den Aal und seine Fortpflanzung Mitteilung gemacht.

Die beiden letzten Kapitel sind den, wirklich oder vermeintlich, giftigen Tieren und den Höhlentieren zugewendet.

Die zahlreichen, guten Bilder, welche das Werk schmücken, führen die interessantesten Formen der Tierwelt vor und beleben die Schilderungen des Textes, der eine große Fülle anregender Mitteilungen bietet. Freunde der Natur, namentlich in der Lehrerwelt, werden sich mit Vorteil in dem Werke unterrichten können, namentlich über allgemeine Fragen, welche sonst in Lehrbüchern übergangen werden.

28. Dr. **William Marshall**, Prof., Charakterbilder aus der heimischen Tierwelt. 402 S. Leipzig 1903, A. Twietmeyer. 6 M.

So oft man ein Werk des bekannten Leipziger Professors in die Hand nimmt, weiß man, daß er in unterhaltender und belehrender Weise über Naturerscheinungen berichtet, welche in den Lehrbüchern nur kurz berührt oder ganz übergangen werden, und daß er oft einzelne unklare Punkte aus dem Leben eines Tieres richtig stellt, immer aber auch, daß er die Lebensweise der von ihm beobachteten und untersuchten Objekte in anregender Weise schildert.

Dasselbe ist wieder bei diesem neuesten Werke der Fall, das daher wie die frühern Arbeiten des Verfassers der Lehrerwelt und den Naturfreunden in der gebildeten Welt empfohlen werden darf; und das um so mehr, als in den Schilderungen das in unserer Zeit vorwaltende Bestreben, die Lebensweise der Tiere mit ihrer Organisation in Einklang zu bringen, zur Ausführung gelangt. Zudem sind die Betrachtungen in einer so gemütlichen Form gehalten, daß man wohltuend davon berührt

wird, daß die Naturbeschreibung nicht bloß eine kalte Aufzählung von Eigenschaften, von Nutzen und Schaden ꝛc. ist, daß man auch bewußt wird, wie die Tierchen leben und empfinden, sich freuen und selbst musizieren. Anregend ist auch zu lesen, wie die Anschauungen über einzelne Naturkörper mit der Zeit sich ändern, wie einzelne Tiere im Laufe der Zeit ihren Verbreitungsbezirk ausdehnen und zu hören, warum eine Art da oder dorthin nicht gelangen konnte, während sie in andere Orte einwanderte, die scheinbar ebenso schwierig für sie zu erreichen waren.

18 Lebensbilder führt uns der Verfasser vor, es sind meist altbekannte Wirbeltiere, deren Lebensweise um so eher auf die Teilnahme der Leser rechnen kann, als vielfach unrichtige Meinungen und Aberglauben über diese Tiere im Volke verbreitet sind. Aber auch einige Insekten (Schmarotzerwespen, Marienkäferchen, die Schlammfliege und eine das Johannisblut liefernde Schildlaus) werden in ihrer Wichtigkeit für den Haushalt der Natur und des Menschen untersucht.

Bei Besprechung der Ratte wird auch der seltsamen Naturerscheinung gedacht, die unter dem Namen Rattenkönig bekannt ist, die aber der Verfasser für das Produkt der Phantasie und irriger Beobachtungen hält. Dabei wird man dem Verfasser wohl recht geben müssen, wie der Leser sich nach den ausführlichen Darlegungen selbst überzeugen wird.

29. **Richard Lankamm**, Sem.-Oberl., 100 Tierbetrachtungen. 356 S. Meißen 1903, H. W. Schlimpert. 3,50 M.

Der Verfasser ist bereits vorteilhaft bekannt durch seine Vorbereitungen für den tierkundlichen Unterricht (Jahresber. 54. Bd. S. 184). Anlehnend an jenes Werkchen gibt der Verfasser hier den an der Volksschule tätigen Kollegen ein Präparationsheft, das ihnen in methodisch-sachlicher Weise ein Führer bei der Behandlung zoologischer Einzelbilder sein soll. Es werden darin die biologischen Verhältnisse wie in seiner frühern Arbeit besonders berücksichtigt. Der Gegenstand ist nach sogenannten Lebensgemeinschaften geordnet, wie aus der vorausgeschickten Uebersicht sich ergibt. Aus der Heimat werden Haus und Hof, Garten und Gartenzaun, Laubwald, Nadelwald, Wiese und Feld, Bach und Fluß, Sumpf und Teich, endlich: Im Menschen als Orte genannt, an welchen die verschiedenen beschriebenen Tiere sich aufhalten. Ein Blick in die Ferne nennt Tiere aus den Meeren, den tropischen Wäldern, Wüsten und Steppen, dem nordischen Walde und seinen Meeren. Die Tiere werden auch in systematischer Ordnung aufgezählt.

Die Auswahl der Objekte ist eine solche, daß die für den Unterricht wichtigsten Tiere vorgeführt werden und daß zugleich die wichtigern Gruppen des nach neueren Anschauungen gebauten Systems vertreten sind. Die Betrachtungen selbst sind nicht nach einer Schablone gemacht, sondern es wird bei jedem Tiere in einigen einleitenden Worten das Interesse geweckt. Bei einigen Haustieren, Pferd und Rind, wird z. B. mit der Abstammung derselben begonnen (warum ist beim Hunde, der Katze u. a. nichts darüber gesagt?), es wird sodann seine Tätigkeit im Dienste des Menschen besprochen und dabei sein Körperbau untersucht, es werden die Ernährung mit den dazu dienenden Organen erwähnt, seine geistigen Eigenschaften, Nutzen im Leben und nach dem Tode. Durch Teilung der Betrachtungen in kleinere Abschnitte, deren jeder mit einer passenden Ueberschrift versehen ist, wird das Erfassen des Stoffes erleichtert und durch die Beziehungen der Organe zu ihrer Tätigkeit in richtiger Weise die Auffassung des Tierlebens gefördert.

Nur selten findet man eine unklare Stelle, wie S. 62, wo von der Katze gesagt ist, daß sie schon von weitem mit feinem Gefühl und scharfem Gehör ihr Opfer erspäht. Wie hier das feine Gefühl wirkt, ist nicht verständlich. Ebenso ist es schwer zu verstehen, wie die Maus bei der Wahrnehmung von Leckereien durch Lehm- und Bretterwände durch die große Zahl feinempfindender Schnurrborsten unterstützt werden könnte. Auch kann man die Krallen der Maus wohl spitz, aber nicht scharf nennen. Das S. 113 als nicht erklärlich bezeichnete Verhalten des Kuckucks ist neuerdings durch die große Zahl seiner Eier erklärt worden, die ihm das Selbstbrüten unmöglich machen.

Im ganzen, wie gesagt, kann man mit der Behandlung des Gegenstandes sich sehr wohl befreunden und wünschen, daß Laukamms Tierbetrachtungen recht häufig von den Lehrern verwendet werden.

30. Dr. **Martin Braeß**, Vogelstudien und Vogelgeschichten. Eine Sammlung ornithologischer Vorträge. 181 S. Leipzig 1902, H. Seemann Nachf. 3 M.

Der Verfasser hat bereits unter dem Titel: „Unsere gefiederten Freunde" eine kleine Sammlung ornithologischer Vorträge veröffentlicht, deren Erfolg ihn veranlaßte, noch weitere Vorträge ähnlichen Inhaltes folgen zu lassen. Er will damit die Aufmerksamkeit weiterer Kreise auf die Beobachtung unserer Vögel zulenken. Dem Inhalte entnehmen wir folgende Themen: 1. Unser Star, 2. Die Eulen im Volksglauben, 3. Vögel als Wetterpropheten, 4. Der Vogel als Heilmittel, 5. Vogelgesellschaften, 6. Der Vogel im Dienste der Pflanze, 7. Das Auge des Vogels, 8. Die sekundären Geschlechtsunterschiede der Vögel.

Der Verfasser ist ein warmer Freund der Vogelwelt, ein guter Beobachter und wohl bewandert in allen einschlagenden Fragen. Seine Vorträge lesen sich sehr angenehm und dürfen auf den Beifall aller Naturfreunde zählen. Auch der Lehrer wird darin manche Anregung finden. Vielfach tritt der Verfasser auch irrigen Anschauungen entgegen, dem weit verbreiteten Glauben an die besondere Fähigkeit der Vögel und anderer Tiere, das Wetter vorher zu sagen. Bemerkenswert ist auch der Einblick in den Arzneischatz früherer Jahrhunderte, welcher hier soweit besprochen ist, als er dem Vogelkörper und seinen Ausscheidungsprodukten entnommen wurde. Die unvermeidliche Bezugnahme auf geschlechtliche Verhältnisse macht das Werk aber nicht geeignet für unreife Leser.

31. **Leopold Scheidt**, Vögel unserer Heimat. Für Schule und Haus dargestellt. 2., verb. u. erweit. Aufl. XVI u. 252 S. mit 8 Tafeln in Farbendr. nach Original-Aquarellen von Prof. A. Goering u. 65 Textbildern. Freiburg i. Br. 1902, Herdersche Verl. 4,50 M., geb. 6 M.

Von der frühern, im Jahresberichte (Bd. 43 S. 111) genannten Auflage unterscheidet sich diese zweite sehr wesentlich. Sie gibt, wie früher, lebensvolle Bilder über die Vogelwelt unserer Gegenden, beginnt aber diesmal mit einem allgemeinen Teil, welcher den Bau des Vogels nach jeder Richtung untersucht und es erklärt, wie der Vogelkörper für seine Lebensweise zweckmäßig eingerichtet ist. Sodann werden das Brutgeschäft und die Wanderungen der Vögel betrachtet. Der besondere Teil schildert eine größere Anzahl von Vögeln in eingehender Weise und fügt die kürzere Besprechung verwandter Formen bei. Auch läßt sich erkennen, daß der Verfasser die neuern Beobachtungen über die Vogelwelt sorgfältig berücksichtigte, wenn er auch beim Kuckuck noch Zweifel an der großen Anzahl seiner Eier, und ihrer raschen Aufeinanderfolge äußert. Die

Anzahl der aufgenommenen Arten ist gegen früher bedeutend vermehrt. Von den wichtigeren Formen unserer Fauna dürften wenige fehlen.

Auch die Textbilder sind vermehrt, einige durch bessere Abbildungen ersetzt. Namentlich aber sind dem Werkchen jetzt 8 kolorierte Tafeln beigegeben, von denen jede eine Anzahl verschiedener Vögel in hübschen Bildern darstellt.

Das Werkchen darf daher zur Ergänzung des Schulunterrichtes abermals bestens empfohlen werden.

32. Prof. Dr. **F. v. Wagner**, Schmarotzer und Schmarotzertum in der Tierwelt. Eine erste Einführung in die tierische Schmarotzerkunde. 151 S. mit 67 Abbild. (Samml. Göschen.) Leipzig 1902, G. J. Göschensche Verl. 80 Pf.

Von demselben Verfasser wurde im 50. Bd. des Jahresber. (S. 113) ein Bändchen der Sammlung Göschen genannt, das eine sehr hübsche Uebersicht über die Zoologie nach dem gegenwärtigen Stande des Wissens bietet. Diesmal hat der Verfasser sich einen Zweig des Tierlebens ausgewählt, welcher seit je ein besonderes Interesse für die Menschen im Einzelnen, wie in ihrer Gesamtheit erregt, indem von den betreffenden Tieren das Wohlbefinden des Menschen und der Haustiere häufig abhängt. Hat ja doch u. a. seit Jahrzehnten die Trichine ihren Einfluß in weitern Kreisen geltend und besondere Maßregeln zur Abwehr ihrer Verbreitung nötig gemacht, und ist in neuerer Zeit auch entdeckt worden, daß tierische Schmarotzer die Verbreiter der gefährlichen Malaria sind, wobei eine Mückenart die winzig kleinen Krankheitserreger von kranken auf gesunde Menschen überträgt.

Der Verfasser entwickelt im allgemeinen Teil den Begriff und das Wesen des Schmarotzertumes im Tierreich, bespricht dessen Formen, den Bau und das Leben der Schmarotzer, ihre Beziehungen zu den Wirttieren, ihren Ursprung und ihr Verhältnis untereinander, sowie zu freilebenden Tieren, aus denen sie vielleicht entstanden. Er untersucht sodann die Verbreitung der Schmarotzer in der Tierwelt und geht auf die Beschreibung einer größeren Anzahl solcher Tiere ein, die den 3 Kreisen der Urtiere, der Würmer und der Gliederfüßer angehören. Die wichtigsten Arten werden ausführlich beschrieben.

Der Inhalt ist durch seine klare gemeinverständliche Fassung sehr geeignet, das Interesse des Lesers zu befriedigen. Für jene Leser, welche sich noch mehr über den Gegenstand unterrichten wollen, ist eine Anzahl von Schriften bezeichnet worden, die eingehender die Frage behandeln.

33. Dr. **Eugène Rey**, Die Eier der Vögel Mitteleuropas. Vollständig in 25 Lief. à 5 Tafeln nebst Text mit über 1200 Einzelbildern in Farbendr. Lief. 12—14. S. 185—232. Mit 13 Tafeln. Subskr.-Preis jeder Lief. 2 M. Gera-Untermhaus 1900, Eugen Köhler.

Von dem belehrenden Prachtwerk liegen wieder 3 Lieferungen vor, welche als Fortsetzung der früheren verschiedene Singvögel behandeln: Grasmücken, Waldsänger, Goldhähnchen, Rohrmeisen, Laubsänger, Schlüpfer und Meisen. Wie früher werden die wissenschaftlichen und die Trivialnamen in verschiedenen Sprachen angegeben, es wird die geographische Verbreitung besprochen, die Wahl des Nestortes, dessen Bauart und Material beschrieben. Genau wird die Zahl der Eier angegeben, die Größe derselben im Mittel, im Minimum und Maximum. Lokalvarietäten werden besonders berücksichtigt.

Freunde der Vogelwelt finden in dem Werke die anregendsten Mitteilungen und haben nach den vorzüglichen Bildern das bequemste Mittel, Eier ihrer Sammlung zu bestimmen. Auch diesmal sind einige Tafeln zum Austausche von früheren beigelegt, um den Farbenton aller Tafeln in Einklang zu bringen, weil bei farbigem Untergrund die Bilder sich deutlicher abheben.

d) Botanik.

34. **B. Landsberg**, Lehr- und Uebungsbuch f. d. botanischen Unterricht an höheren Schulen u. Seminarien, sowie zum Selbstunterricht. In 2 Teilen. I. Teil. Kursus I u. II XIV u. 127 S. mit 92 Textbildern. — Lehrbuch. 55 S. mit 68 Textbildern. Leipzig 1901, B. G. Teubner. Geb. 2 M.

Dieser 1. Teil ist für Sexta und Quinta bestimmt. Er zerfällt in die beiden „Kurse", welche in 50 Paragraphen die Beschreibungen einer Anzahl von Blütenpflanzen enthalten, während das nachfolgende „Lehrbuch" die Lehre von den Organen der Pflanzen bietet.

Die beiden Kurse ordnen die Pflanzen nach der Blütezeit, beschreiben dieselben in vielfach gegliederten Abschnitten. In diesen Beschreibungen wird die Kennzeichenlehre und die Lebensweise der Pflanzen geschildert, teils durch unmittelbare Mitteilung; wo es geht durch Erfragen. Nach der Beschreibung von mehreren Pflanzen werden allgemeine Kapitel eingeschaltet, über Samenverbreitung, Tabellen über Pflanzengruppen, Ernährung der Pflanzen zc.

Im 2. Kurs werden die Pflanzen paarweise und gruppenweise vorgeführt und in verschiedenen Bestimmungstabellen die Pflanzenkenntnis erweitert.

Das „Lehrbuch" gibt den Lehrstoff und die Zusammenstellung der wichtigsten morphologischen und biologischen Begriffe in einer übersichtlichen Darstellung. Der Lehrstoff soll nicht vollständig memoriert werden, sondern an frischen Pflanzen geübt. Durch eine Anzahl passender Bilder wird dem Gedächtnis nachgeholfen. Für den Lehrer bildet das früher vom Verfasser erschienene Hilfs- und Uebungsbuch (Jahresber. 49. Bd. S. 120) eine gründliche Vorbereitung, so daß der Unterricht nach diesem Werkchen in der Hand der Schüler recht erfolgreich zu werden verspricht, um so mehr als der mit „Lehrbuch" bezeichnete Abschnitt desselben die in den beiden Kursen vermittelten Kenntnisse in eine übersichtliche Form kleidet und die darin gegebenen Definitionen durch klare und präzise Form sehr faßlich sind.

Ein weiterer Teil, welcher die Pflanzen mit weniger leicht erkennbaren Teilen bringen soll, wird vom Verfasser binnen kurzer Zeit nachgeliefert werden. Das ganze dürfte dann einen sehr vorzüglichen Lehrgang für den botanischen Unterricht bieten.

35. Pokornys Naturgeschichte des Pflanzenreiches für höhere Lehranstalten, bearb. von Max Fischer, Schuldir. 21., verb. Aufl. VI u. 274 S. mit 436 Abbild. Leipzig 1902, G. Freytag. Geb. 3 M.

Die „Naturgeschichte des Pflanzenreiches" von Pokorny hat seit langer Zeit den Beifall der Lehrerwelt gefunden und wird an den österreichischen Mittelschulen sehr häufig beim Unterricht gebraucht. Auch im Deutschen Reiche fand sie viele Freunde, wurde aber den dortigen Verhältnissen entsprechend mehrfach umgeändert. Eine weitere Umgestaltung machte sich mit der Zeit nötig, als man anfing, im Unterrichte der Biologie mehr Rechnung zu tragen als früher. Und so wurden in die vorliegende

Auflage manche Zusätze in der angedeuteten Richtung aufgenommen, die hauptsächlich durch die bahnbrechenden Arbeiten Schmeils veranlaßt wurden. Freilich findet der Bearbeiter des Werkes, daß auf der Unterstufe die Berücksichtigung biologischer Momente gewisse Vorsicht erfordert. Die eingehende Beschreibung der Objekte bleibe doch die Hauptsache und erst später dürfe an eine eingehende Vertiefung in das Wesen des Pflanzenlebens gedacht werden. Fischer legt daher nach wie vor das Hauptgewicht auf die deutliche Beschreibung der Arten, gibt aber kurze Erläuterungen, in denen auf gewisse biologische Momente hingewiesen wird.

Die Anzahl der Arten, welche nach dem natürlichen System, von den vollkommeneren Arten ausgehend, aufgezählt werden, erscheint gegen früher bedeutend vermehrt, indem an eine ausführlicher beschriebene Art stets verschiedene verwandte Arten angeschlossen und kurz gekennzeichnet werden. Das Buch ist daher sehr bereichert worden und bietet für den Unterricht eine größere Auswahl. Dabei hat der Verfasser versucht, die besondere naturwissenschaftliche Kunstsprache tunlichst zu vermeiden, und undeutsche Wortbildungen durch sinngemäße Bezeichnungen zu ersetzen. Infolgedessen sind allerdings auch die den früheren Auflagen beigegebenen Bestimmungstabellen entfallen.

Dem Hauptteile des Buches, der Beschreibung der Arten und einer kurzen, übersichtlichen Zusammenfassung in Gruppen, sowie der Uebersicht des Systems, folgt, wie früher, ein Abschnitt über den Bau und das Leben der Pflanze. Dieser enthält neben dem bereits früher vorhandenen Abschnitt über die äußere Gliederung des Pflanzenkörpers auch einen solchen über den inneren Bau und einen über das Leben der Pflanze. Daß hier noch einige Fremdwörter benützt werden mußten, ist wohl erklärlich. Schließlich wird dem Linnéschen System eine Seite gewidmet.

Einen großen Vorteil des Werkes bildet die lobenswerte Ausstattung durch gute Bilder, denen fast die Hälfte des Raumes zufällt. Nicht selten trifft man Vollbilder, namentlich bei der Darstellung von Bäumen, die in ein nettes Landschaftsbild eingefügt erscheinen. Nur ist bei einigen dieser Bilder das Laub in einer unschönen Weise gezeichnet. Neben der Abbildung einer Pflanze oder eines bezeichnenden Teiles derselben finden sich meist Einzelheiten in vergrößertem Maßstabe, viele der Bilder wurden neu angefertigt und dadurch hat das Werk wesentlich gewonnen. Es wird als Grundlage für den Unterricht gute Dienste leisten.

36. Pokornys Naturgeschichte des Pflanzenreiches für die unteren Klassen der Mittelschulen. Bearb. von Dr. R. Latzel, k. k. Gymn.-Dir., und Jos. Mik, k. k. Schulrat. 21. verb. Aufl. VI u. 272 S. mit 314 Abbild. Wien 1900, F. Tempsky. 2,50 K., geb. 3 K.

Da nach den neuen Lehrplänen der botanische Unterricht auf der Unterstufe der Gymnasien und Realschulen bereits in der I. Klasse mit leichteren Formen zu beginnen hat und in der II. Klasse mit schwierigeren Formen fortsetzt und schließt, haben die Verfasser es unternommen, das von ihnen schon früher umgearbeitete Lehrbuch von Pokorny zweistufig einzurichten. Die 1. Stufe (S. 1—77) bringt 90 Beschreibungen von Blütenpflanzen, welche für diese Stufe leichter verständlich sind, geordnet nach der Blütezeit. Aus dieser reichen Zahl sollen je nach der Flora des Schulortes 30—35 typische Arten für den Unterricht ausgewählt werden. Unter diesen Pflanzenarten sind einzelne, welche in den früheren Auflagen nur nebenbei genannt worden sind und jetzt die erweiterte Beschreibung erfahren.

Für die II. Klasse (2. Stufe) wurden die Pflanzenarten gewählt, deren Betrachtung etwas schwieriger ist, etwa 73 Arten, von denen ebenfalls 30 bis 40 typische Formen in der dazu bestimmten Zeit von 4 Monaten vorgeführt werden sollen. Diese Pflanzen sind in der früheren systematischen Anordnung verblieben. Zugleich werden die Pflanzen der 1. Stufe an der gehörigen Stelle mit dem Hinweis auf die Seitenzahl der 1. Stufe genannt. Diese Beschreibungen stimmen mit denen der 20. Auflage überein. So ist auch der angeschlossene morphologische Abschnitt fast unverändert geblieben.

Die beträchtliche Vergrößerung des Werkes (um 57 Seiten) erklärt sich teils durch die erweiterten Beschreibungen der Pflanzen der 1. Stufe, sowie durch die Vermeidung der früher bei vielen Arten angewendeten Kleinschrift, vorzüglich aber durch die Aufnahme einer großen Anzahl von Abbildungen. Unter den neuen Bildern sind namentlich 22 Habitusbilder von Bäumen hervorzuheben, von denen viele eine ganze Druckseite einnehmen. Einige derselben übrigens, welche auf den ersten Blick bestechend wirken, halten bei näherer Prüfung nicht Stand und dürften mit der Zeit ersetzt werden.

37. Pokornys Naturgeschichte des Pflanzenreiches f. d. unteren Klassen der Mittelschulen, bearb. von Prof. Dr. K. Fritsch. V u. 262 S. mit 144 farb. Pflanzenbildern auf 36 Farbendrucktafeln u. 308 Abbild. im Text. 22., ganz neu durchgearb. Aufl. Wien 1903, F. Tempsky. Geb. 4 K.

Diese Auflage unterscheidet sich wesentlich von den früheren durch ihre Ausstattung. Sie enthält außer zahlreichen Figuren im Text noch 36 Tafeln, welche in Farbendruck die sehr gelungenen Abbildungen von 144 Pflanzen geben, welche dem Schüler jederzeit die beste Erinnerung an die im Unterricht vorgeführten Pflanzen wachrufen kann. Durch diese Zugabe wurden viele von den früheren Holzschnitten entbehrlich; andere wurden als nicht zeitgemäß ausgeschieden und durch bessere ersetzt, so daß man das Werk in dieser Richtung wohl einzig in seiner Art bezeichnen kann, wenn auch andere Autoren seit einigen Jahren in ähnlicher Weise ihre Bücher ausstatteten. Bei der Auswahl der dargestellten Pflanzen läßt sich übrigens der Gedanke nicht unterdrücken, daß einige derselben wohl hätten entbehrt werden können, denn das Gänseblümchen, der Löwenzahn, eine Weintraube u. a., die man so leicht in natura haben kann, hätten vielleicht durch Arten ersetzt werden können, denen man nicht auf Schritt und Tritt begegnet.

Der Text ist vielfach verändert worden. Die in der vorigen Auflage angenommene Zweiteilung des Stoffes nach den beiden Klassen, in welchen Botanik unterrichtet wird, wurde fallen gelassen, und es ist die alte systematische Ordnung wieder gewählt, um unnötige Wiederholungen zu vermeiden, nur sind die für das erste Jahr bestimmten Arten mit einem Sternchen (*) bezeichnet worden. Als System behielt der Verfasser ein veraltetes bei, weil er meint, man müsse bei der Einführung von Englers System auch mit den im System tiefer stehenden Pflanzen den Unterricht beginnen.

Den deutschen Namen werden die lateinischen beigefügt und hat der Verfasser dieselben seiner Schulflora angepaßt, so daß der Schüler bei gleichzeitiger Verwendung beider Bücher nicht verwirrt wird.

Im Text wurde außerdem, daß minder passend erscheinende Arten der früheren Auflage durch andere ersetzt wurden, auch in der Weise der Zeitströmung Rechnung getragen, daß durch eingestreute biologische Be-

merkungen der Text anregender gemacht wurde. Auch wurden die Beschreibungen sowohl, wie die allgemeinen Kapitel und die Bestimmungstabelle verbessert. Letztere enthält nur eine beschränkte Anzahl von Arten und ist nur dazu bestimmt, unter Leitung des Lehrers verwendet zu werden. Sie ist noch nach dem Linnéschen System geordnet.

Dem Prospekte, den der Verleger dem Werke beilegte, ist noch zu entnehmen, daß die frühere (21.) Auflage, welche noch von Latzel und Mik bearbeitet wurde, neben der neuen fortbestehen soll, für den Fall, als die neue Auflage des höhern Preises halber etwa nicht gewünscht werden sollte. Wenn es irgendwie geht, wird man wohl zu der mit farbigen Bildern greifen und den Armen mit Hilfe der Schülerbibliothek den Genuß an dem schönen Buche verschaffen.

38. Prof. Dr. Weiß, Grundriß der Botanik. Ein Leitfaden für den botanischen Unterricht zum Gebrauch an Mittelschulen und zum Selbstunterricht. 4., verm. u. verb. Aufl. VIII u. 317 S. mit 527 in den Text gedruckten Abbild. München 1902, R. Oldenbourg. Geb. 3 M.

Dieser für den Unterricht an bayerischen Mittelschulen bestimmte Leitfaden erscheint seit 1895 zum 4. Male, was gewiß als ein Zeichen für seine Verwendbarkeit im Unterricht gelten kann, wie auch seine Anordnung streng nach dem Unterrichtsstatut des k. bayerischen Staatsministeriums gehalten ist.

Der Verfasser beginnt mit der Beschreibung des äußern Aufbaues der Pflanzen und reiht daran die Beschreibung von 24 Blütenpflanzen. Daß bei diesen die Biologie wenig berücksichtigt wird, erklärt der Verfasser dadurch, daß dieselbe erst durch die Kenntnis physiologischer Lehren verständlich würden. Ueber Nutzen und Schaden wird einiges mitgeteilt.

Der 2. Abschnitt handelt vom innern Bau der Pflanzen. Hierbei wird auch einiges über die in Zellen sich abspielenden Prozesse gesagt, obschon die Lehre von den Lebenserscheinungen und Verrichtungen der Pflanzen und ihrer Organe im Zusammenhang dem 3. Abschnitt zugewiesen ist.

Der 4. Abschnitt bietet eine etwas breit angelegte Darstellung des Linnéschen Systems, welche zu Uebungen im Bestimmen verwendet werden soll. Vom natürlichen System wird keine Uebersicht gegeben, doch bildet es die Grundlage für die Aufzählung der wichtigsten Pflanzengruppen und -Arten, die nun folgt. Hier werden die Pflanzenfamilien wohl charakterisiert, die Arten meist nur mit Namen angeführt.

Ein 5. Abschnitt behandelt die Pflanzenkrankheiten und Schädlinge aus dem Tier- und Pflanzenreiche, wobei der Verfasser auf ein von ihm verfaßtes Lehrbuch hinweist, in welchem dieser Gegenstand ausführlich durchgeführt ist.

Den Schluß bilden ein sehr kurzer Abschnitt über Pflanzengeographie und einige Worte über die Anlage von Herbarien. Die Pflanzenwelt früherer Erdperioden und die Entwicklung derselben in ihrer heutigen Gestalt ist nicht berührt.

Der sorgfältig ausgewählte und gut durchgearbeitete Text läßt nebst den zahlreichen ausgezeichneten Abbildungen das Werk als Hilfsmittel beim Unterricht sehr zweckmäßig erscheinen. Es wird vielen Fachgenossen durch seine übersichtliche Darstellung und Berücksichtigung neuer Forschungen willkommen sein. Für den Selbstunterricht möchte es sich weniger eignen, da hier das ergänzende Wort des Lehrers fehlt.

39. Dr. **Ferd. Schaar**, Naturgeschichte f. d. 1. Klasse der Mädchen-Lyceen. Wien 1902, F. Deuticke. Geb. 80 Pf. B. Pflanzenkunde. VI u. 48 S. mit 57 Abbild. Mit Erlaß d. h. k. k. Min. f. Kult. u. Unterricht vom 24. Mai 1902. Z. 16080 z. Unterrichtsgebrauche an Mädchenlyceen zugelassen.

Diese Pflanzenkunde beschäftigt sich nur mit bedecktsamigen Blütenpflanzen. Von den Spitzkeimern werden 3 Familien, von den Blattkeimern 19 Familien aus den 2 Unterklassen der getrenntblättrigen und der verwachsenblättrigen Blattkeimer aufgeführt. Die Auswahl der Arten umfaßt Pflanzen, deren Organe deutlich wahrnehmbar, die also für den ersten Unterricht sich gut eignen. Die Beschreibungen sind mit Rücksicht auf die guten, beigegebenen Bilder eingehend genug und berücksichtigen auch gelegentlich das biologische Moment.

Ein allgemeiner Teil schließt das Bändchen. Es ist eine übersichtliche Darstellung vom Bau der betrachteten Blütenpflanzen. Bei dieser Uebersicht sind keine Abbildungen beigegeben, doch wurde bei der Nennung der verschiedenartigen Organe auf die früher betrachteten Pflanzen mit ihren Bildern hingewiesen. Das Ganze ist für einen ersten Unterricht an Mädchenschulen recht wohl verwendbar.

40. Prof. Dr. **Migula**, Morphologie, Anatomie u. Physiologie der Pflanzen. 149 S. (Samml. Göschen.) Leipzig 1902, G. J. Göschensche Verl. Geb. 80 Pf.

In einem vor 2 Jahren erschienenen Hefte der „Sammlung Göschen" hat Prof. Dr. Migula die Pflanzenbiologie, sowie gemeinsam mit Dr. Reinecke das natürliche System der Pflanzen (Jahresber. Bd. 53, S. 166) als Gegenstand für lehrreiche Betrachtungen gewählt. Hier bringt derselbe eine Ergänzung aus dem Gebiete der Botanik, gleichsam die Grundlage der äußern Lebenserscheinungen, die Lehre von dem innern Bau der Pflanzen, ihrer äußern Gliederung sowie der Vorgänge, welche sich in ihrem Innern abspielen. Er geht dabei von dem Begriffe des Thallus aus und geht dann an die Gliederung des Körpers der Pflanzen. Die Zelle als Elementarorgan bietet den Ausgangspunkt für den innern Bau. Bei der Schilderung der Organe wird gelegentlich schon vieles aus der Tätigkeit derselben berührt. Das Wichtigste darüber wird im dritten Abschnitt „Physiologie" besprochen.

Der Inhalt bietet ein klares, leicht faßliches Bild und kann ohne besondere Vorkenntnisse verstanden werden, um so leichter als Kunstausdrücke stets vermieden oder genau erklärt werden. Im Verein mit den andern, das Pflanzenreich behandelnden Bändchen der „Sammlung Göschen" erhält der Leser ein gutes Bild über den gegenwärtigen Stand der Botanik.

41. Dr. **V. Plüß**, Unsere Gebirgsblumen. Als Ergänzung zum „Blumenbüchlein für Waldspaziergänger" herausg. VII u. 200 S. mit vielen (250) Bildern. Freiburg 1902, Herdersche Verl. Geb. 3 M.

Die freundliche Aufnahme, welche die verschiedenen ähnlichen Werke des Verfassers fanden, sowie der von mehreren Seiten geäußerte Wunsch, es möchten die im Blumenbüchlein für Waldspaziergänger (Jahresber. Bd. 52 S. 151) genannten Gebirgsblumen genauer beschrieben werden, veranlaßten den Verfasser, da eine Erweiterung dieses Werkchens nicht möglich erschien, seine Sammlung von hübschen Pflanzenbüchern durch einen neuen Teil zu erweitern. Um die Ausdehnung dieses neuen Bändchens nicht zu groß zu gestalten, aber auch unnötige Wiederholungen zu

vermeiden, wird im Texte dieses Neuen vielfach auf die andern Bändchen der Sammlung hingewiesen und daher sind u. a. die einleitenden Abschnitte sehr gekürzt. Eine analytische Tabelle leitet zur Bestimmung der Gebirgsblumen an, wobei die meisten Holzpflanzen ausgeschlossen sind; auch die meisten Gräser und Wasserpflanzen sind in den andern Bändchen zu suchen, dagegen sind einige Kryptogamen aufgenommen. Den Hauptteil des Bändchens bilden die kurzen Beschreibungen der „Gebirgsblumen", welche in der Folge des natürlichen Systems aufgezählt und mit bezeichnenden Merkmalen beschrieben sind. Die Kenntnis der Pflanzen wird durch zahlreiche Abbildungen erleichtert, die zwar klein, aber recht deutlich erkennbar sind und neben einem Hauptbilde wichtige Einzelheiten zeigen.

Freunde der Alpenflora werden in dem Büchlein bei ihren Wanderungen im Gebirge einen trefflichen Führer finden, der sie leichter als ein umfangreicheres Bestimmungsbuch beim Bestimmen der Pflanzen leiten kann.

Das am Schlusse gebrachte Bild der Alpenflora erklärt dem Leser die Eigentümlichkeiten derselben, die Ursache ihrer abweichenden Organisation und gibt auch Anleitung zur Kultur solcher Pflanzen in niedergelegenen Gegenden.

42. **Naturwissenschaftliche Bibliothek.** Heft 1 u. 2: **L. Busemann,** Bilder aus dem Pflanzenleben in gemeinverständlicher Darstellung für Freunde der Natur, insbesondere für Seminaristen und Lehrer. 1. Heft 96 S., 2. Heft 101 S. à 75 Pf. Berlin 1902, Meyer & Wunder.

Diese Darstellungen aus der Pflanzenkunde sollen zunächst zur Förderung des Unterrichts im Seminar dienen. Sie schließen sich an das dem Seminaristen bereits im Unterricht erlernte an, erweitern den Stoff und bringen ihn in neue Verknüpfung. Sie sollen dem jungen Lehrer nach der Mühe des Tages eine leichte, unterhaltende und bildende Lektüre bieten und zugleich eine Anleitung, wie solche Stoffe in Vorträgen auch gebildeten Laien mundgerecht zu machen sind, so daß sie auch in weitern Kreisen das Interesse für die Pflanzenwelt wecken und befriedigen könnten.

Die 16 Aufsätze der beiden Hefte behandeln eine Anzahl von Themen aus dem Gebiete des Pflanzenlebens und schildern dieses ganz in der Weise der neuern Forschung. Sie sind ohne Schwierigkeit verständlich und bieten daher wirklich eine belehrende Unterhaltung, da sie an Bekanntes sich anlehnend so manche überraschende Entdeckung der Naturforscher dem Leser vorführen und dadurch ihn zu dem Gedanken schließlich führen, daß die Natur eine einheitliche ist und alle Naturkörper gegenseitig in Beziehung zueinander stehen.

43. Dr. **G. Ritter Beck von Mannagetta,** Hilfsbuch für Pflanzensammler. 36 S. mit 12 Abbild. im Text. Leipzig 1902, W. Engelmann. Geb. 1,40 M.

Der Professor der Botanik und Direktor des botanischen Gartens der deutschen Universität in Prag legt hier ein Hilfsbuch vor, welches jedem Botaniker die besten Ratschläge zum Sammeln und Aufbewahren von Pflanzen der verschiedensten Gruppen bietet. Namentlich wird es von Reisenden benutzt werden können, welche, sei es im Inlande, sei es im Auslande sich mit der Untersuchung von Pflanzen und deren Sammeln für Museen oder zu andern wissenschaftlichen Zwecken beschäftigen wollen. Es werden die passendsten Instrumente und Vorrichtungen zu diesem Zwecke beschrieben, es wird besprochen, in welcher Weise man Pflanzen sammelt und sie sogleich an Ort und Stelle vorbereitet und wie sie später zum Zwecke des Aufbewahrens in einer

Sammlung behandelt werden müssen. Neben dem Einlegen in Papier wird auch das Aufbewahren in konservierenden Flüssigkeiten (Formalin ꝛc.) besprochen, es wird auf die beim Sammeln aufzuschreibenden Notizen hingewiesen, zugleich aber auch Rücksicht genommen auf die Zubereitung und Versendung lebender Pflanzen zu Kulturzwecken, besonders wird auch den Kryptogamen, Pilzen Algen u. s. f., den Pflanzen im Plankton Aufmerksamkeit zugewendet. Von Interesse für die Botanik ist auch das angehängte Verzeichnis von botanischen Schriften, welche in dem reichen Verlage von Engelmann erschienen sind. Das Schriftchen wird daher in Lehrerkreisen auf besondern Beifall rechnen können, zumal der Autor als eine berufene Autorität in seinem Fache der sicherste Ratgeber in dieser Sache ist.

44. **Paul Säurich**, Biologie der Pflanzen. Im Walde. Bilder aus der Pflanzenwelt. Unter Berücksichtigung des Lebens, der Verwendung und der Geschichte der Pflanzen für Schule und Haus bearb. XIV u. 321 S. Leipzig 1902, E. Wunderlich. 3 M., geb. 3,60 M.

Weil nicht jeder Naturfreund in der Lage ist, über seine Beobachtungen in klassischen Werken Aufschluß suchen zu können, soll ihm hier das Wesentlichste von dem, was der Wald lehrt und plaudert, in einfacher Form gegeben werden. Besondere Beachtung ist dabei dem Pflanzenleben gewidmet worden, welches im Walde manche Eigentümlichkeiten besitzt, wie sie einerseits durch das Abhalten von Licht, Wärme und Wind bei niedern Pflanzen, die ungeschwächte Kraft dieser Kräfte bei den Bäumen erkennen läßt. Die verschiedenen biologischen Momente werden in 24 Aufsätzen erläutert, welche sich an je eine Pflanze anlehnen. In recht übersichtlicher Weise werden an jeder der betrachteten Pflanzen die Vorgänge des Lebens, die Befruchtung der Blüten, die Aufnahme der Nahrung, die Wanderung der Säfte und die Entwicklung der Organe, das Keimen des Samens u. a. geschildert. Es wird auch die Einwirkung der Tierwelt in nützlicher und schadenbringender Weise besprochen, ebenso die Wirkung von Parasiten, namentlich von einzelnen Pilzformen, und endlich wird die Uebereinstimmung der Organe mit ihren Zwecken hervorgehoben. In einem 2. Abschnitt wird die Verwendung der Pflanze besprochen und ein 3. Abschnitt erzählt Sagen und Märchen, bringt Gedichte und Erzählungen und nennt abergläubische Gebräuche, welche sich an die Pflanze oder deren Teile lehnen, sowie geschichtliche Angaben.

Die Auswahl der Pflanzen gibt dem Verfasser Gelegenheit, die verschiedensten Zweige biologischen Wissens mitzuteilen, so daß man das Buch als ein gutes Mittel empfehlen kann, die Kenntnis vom Pflanzenleben in weitern Kreisen zu verbreiten.

45. Dr. **Anton Heimerl**, Schulflora von Oesterreich. (Alpen- und Sudetenländer, Küstenland bis zum Gebiete von Trient.) IV u. 543 S. mit 1597 Einzelabbild. u. 538 Fig. Wien 1903, A. Pichlers Wwe. & Sohn. Geb. 5 K.

Da die besonderen Bestimmungsbücher nicht immer ihrem Zwecke vollkommen entsprechen, namentlich für Schüler größere Schwierigkeit bieten, entschloß sich der Verfasser, der schon als Assistent an der technischen Hochschule in Wien und später als Realschulprofessor darüber genügende Erfahrungen machen konnte, zur Herausgabe dieser Schulflora. Sie ist für solche Freunde der Pflanzenwelt bestimmt, welche die Vorkenntnisse einer Realschule oder ähnlicher Anstalten besitzen und soll ihnen behilflich sein, die wildwachsenden Pflanzen des Gebietes, sowie die im Großen gebauten Nutzpflanzen und die gewöhnlichsten Zierpflanzen zu

bestimmen. Um dieses Ziel möglichst zu erreichen, hat der Verfasser eine große Zahl von Abbildungen in den Text gesetzt. Ein Bild, sagt der Verfasser, ersetzt oft die längste Beschreibung und bietet noch den Vorteil, daß viele, nicht ganz geläufige Fachausdrücke durch einen Blick auf das Bild sogleich klar verstanden werden. Dabei wurden aber allgemein bekannte Pflanzen und solche, die in den verbreitetsten Elementarbüchern der Pflanzenkunde abgebildet sind, nicht zur Darstellung gebracht, dagegen wurden die Familien, welche größere Schwierigkeit beim Bestimmen bieten, wie die Gräser, Doldengewächse, Kreuzblütler, Korbblütler u. a. reichlicher mit Bildern erklärt. Der Bestimmungsschlüssel nimmt keine Rücksicht auf das Linnésche System, sondern leitet unmittelbar zum Bestimmen der Familie oder — falls die Familie nur eine Gattung hat — der Gattung oder Art. Die Erfahrung hat den Verfasser belehrt, daß Anfänger selbst bei gemeinen Gewächsen mit dem Linnéschen System oft in Verlegenheit kommen.

Die Reihenfolge der Familien ist nach den von Engler und Prantl herausgegebenen Natürlichen Pflanzenfamilien geordnet, wobei nur einzelne kleine Abweichungen stattfanden, um dem Anfänger gewisse Erleichterungen zu gewähren. Aus diesem Grunde hat der Verfasser auch auf ergänzende Bemerkungen Gewicht gelegt, wie Farbe, Geruch, Größe der Blüten und Größe der Pflanzen, das Vorkommen u. dergl. Gelegentlich wurden auch synonyme Bezeichnungen angegeben, um beim Gebrauch anderer botanischer Werke Mißverständnisse auszuschließen.

Aus dem Gesagten, wie aus der Vergleichung einzelner Partieen des Werkes ergibt sich, daß der Verfasser sich mit der Herausgabe desselben ein großes Verdienst um das leichtere Erkennen der Gewächse erworben und daß seine Schulflora sehr wohl empfohlen werden kann.

e) Mineralogie.

46. **Pokornys** Naturgeschichte des Mineralreiches. Für die 3. Klasse der Gymnasien bearb. von Prof. Dr. Franz Noë. 20., umgearb. Aufl.*) VI u. 64 S. mit 64 Abbild. im Text. 1 Karte von Oesterreich-Ungarn, 1 Tafel mit Kristallnetzen und 2 farb. Mineraltafeln. Wien 1902, F. Tempsky. 1,10 K., geb. 1,60 K.

Die neue Auflage des obengenannten Buches erinnert im wesentlichen an die von Latzel und Mik veranstaltete Ausgabe für die unteren Klassen der Mittelschulen (19. Aufl., vgl. „Jahresber. 51. Bd. S. 103). Sie ist nur für die Untergymnasien bestimmt, da in den österreichischen Realschulen der Gegenstand gegenwärtig mit der Chemie vereinigt erscheint. Der Text ist in mancher Hinsicht verändert und die Darstellung ist insofern verbessert, als sie mehr die Schulversuche und die technische Verwendbarkeit der Mineralien berücksichtigt. Die Tabellen, welche den Lehrstoff zum zweiten Male in anderer Anordnung enthielten, sowie die Uebersicht der Eigenschaften der Mineralien sind als entbehrlich weggelassen worden. Dafür wurde eine Uebersicht der Mineralien nach ihren chemischen Zusammensetzungen (mit chemischen Formeln) beigegeben.

Die Ausstattung des Buches ist vorzüglich. Zahlreiche gute Abbildungen von Mineralien und einige bezeichnende Landschaftsbilder sind auch in den Text dieser Auflage eingefügt. An der Abbildung des Hoch-

*) Inhaltlich unveränderter, nach der neuen Rechtschreibung hergestellter Abdruck der mit Erlaß des k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht vom 7. Dezember 1901, Z. 35919, approbierten 20. Auflage.

ofens könnte man wohl ausstellen, daß die Beschickung von unten nach oben in horizontalen Schichten dargestellt ist, welche Lagerung der Schichten bei dem allmählichen Sinken im Ofen sicher nicht eintreten wird. Ferner ist eine Tafel beigegeben, welche 12 Mineralien in Farbendruck enthält, bei welchen die Farbe wohl weniger gelungen erscheint. Da der Unterricht an den Gymnasien stets an der Hand passender Mineralstufen gegeben wird, ist diese Tafel vielleicht entbehrlich, dies um so mehr, als sie den Preis des Buches erhöht. Zweckmäßig ist die angefügte Karte von Oesterreich-Ungarn mit Bezeichnung der Mineral-Fundorte, ebenso eine Tafel mit 7 Kristallnetzen, die aber für den angestrebten Zweck wohl nicht ausreicht und überdies die Netze in etwas kleinerem Format enthalten könnte.

Jedenfalls ist diese neue Ausgabe von Pokornys Mineralreich ein sehr verwendbares Schulbuch und recht geeignet, dem Buche seine Freunde zu erhalten und den Lehrer beim Unterricht in wirksamer Weise zu unterstützen.

47. Dr. **E. Bade**, Das Mineralreich und die Geschichte der Erde. Für die reifere Jugend. 222 S. mit 6 Farbentafeln, z. T. nach übermalten Photographien, 4 schwarzen Tafeln und zahlr. Textabbild. vom Verf. Berlin, A. Weichert. Geb. 6 M.

Wie das „Pflanzenreich" desselben Verfassers (Jahresber. 54. Bd. S. 192) soll auch das „Mineralreich" zu belehrender Unterhaltung für die Jugend dienen, wobei dieselbe Einblick in das schöpferische Werden und Sein auf der Erde tun könne. Daß es nicht bloß auf Unterhaltung abgesehen, geht aus der eingehenden Betrachtung der Kristallographie hervor. Dabei werden sogar die künstlich darstellbaren chemischen Verbindungen als Beispiele für die Kristallsysteme angegeben, mit deren Namen die Jugend aber nicht viel anfangen kann. Es wird auch über das Anlegen einer Mineraliensammlung gesprochen, sogar die Anfertigung von Pappkästchen gelehrt, wobei das Schema übrigens nicht ganz geeignet erscheint. Die Mineralien werden nach chemischen Grundsätzen geordnet. Ihre Beschreibungen sind im ganzen gut und durch Einflechten historischer Daten lebendig. Wie man aber heutzutage noch die Réaumursche Skala bei Temperaturangaben verwenden kann, ist in einem wissenschaftlichen Werke unbegreiflich. Das chemische Verhalten wird berücksichtigt, auffallenderweise aber die Dichte oder wie einmal gesagt wird, die Eigenschwere oder nur Schwere, fast nirgends, außer bei einigen Metallen. Als kleine Errata seien genannt, daß auf S. 98 die beiden Kristallformen unrichtig gestellt und unrichtig bezeichnet sind, da sie nicht dem Zinnober angehören. Auch Fig. 102 ist unrichtig gestellt. Ein kurzer Abriß der Erdgeschichte schließt sich an den mineralogischen und petrographischen Teil. Die im Text eingefügten Bilder sind gut, weniger läßt sich das von den farbigen Tafeln sagen. Mineralien abzubilden ist schwer. Statt solcher Bilder sollte man der reifern Jugend lieber Mineralien selbst in die Hand geben. Als Ergänzung des Schulunterrichts in mancher Richtung läßt sich das Werkchen der Jugend ganz wohl empfehlen.

48. Dr. **Hippolyt Haas**, Prof., Aus der Sturm- und Drangperiode der Erde. Skizzen aus der Entwickelungsgeschichte unseres Planeten. 3. Bd. Gemeinfaßliche Darstellungen aus dem Gebiete der Mineralogie und Geologie. 316 S. mit einer Tafel in Farbendr., 16 Vollbildern und 15 Abbild. im Text. Berlin, A. Schall. 4 M., geb. 4,75 M.

Referent hatte schon Gelegenheit (Jahresber. 47. Bd. S. 118), sich über den 2. Band dieses Werkchen sehr günstig auszusprechen. Der vor-

liegende 3. Band reiht sich den frühern in gleich vollendeter Weise an. Der Verfasser bietet uns damit in 7 Abschnitten sehr anregende Mitteilungen aus dem Gebiete der Mineralogie und Geologie. Der erste Aufsatz ist eine geschichtliche Studie, welche das Lebensbild eines deutschen Naturforschers aus dem 16. Jahrhundert bietet und in Georg Agricola den Begründer der Mineralogie als Wissenschaft vorführt. Er war der erste, welcher den Satz aufstellte, daß nur die Erfahrung über die Naturwissenschaft maßgebend sei, nicht aber das, was die alten Schriftsteller gesagt haben.

Ein zweiter Aufsatz handelt von dem in unserer Zeit so wichtig gewordenen Nickelmetall, seinem Vorkommen und der Geschichte seiner Verwendung. Noch eingehender ist der Abschnitt über den Bernstein, dieses seit den frühesten Zeiten des Altertumes geschätzten Minerales. In vieler Hinsicht anregend ist der auch mit mehreren hübschen Abbildungen versehene Aufsatz über die Wildbäder der Alpen. Es folgt sodann die Schilderung des Erdbebens von Lissabon (1. November 1755), darauf eine Beschreibung der vulkanischen Gebiete Deutschlands, und endlich eine Abhandlung über das Vorkommen des Goldes und seine Gewinnung in alten und neuen Zeiten.

Sämtliche Aufsätze sind bei wissenschaftlichem Ernste so leicht faßlich geschrieben, daß jeder Gebildete sie mit Interesse lesen kann und es um so eher tun wird, als darin auch verschiedene uns als Zeitgenossen naheliegende Fragen berührt werden. Auch für Schulbibliotheken kann die Schrift gut empfohlen werden.

49. Dr. **H. Schunke**, Sem.-Oberl., Geologische Uebersichtskarte des Königreichs Sachsen, für den Schulgebrauch. Ein Blatt (30:36 cm) in Farbendr. mit einem Begleitworte (12 S. Text). Dresden 1902, A. Huhle. 50 Pf.

Diese Karte ist nach der unter Credners Leitung hergestellten geologischen Karte des Königreichs Sachsen, welche in 124 Sektionen ausgeführt ist, in verkleinertem Maßstabe gezeichnet worden und enthält nur kleine Aenderungen, wie sie bei der Verkleinerung sich als nötig erwiesen. Sie ist in 16 Farben ausgeführt und gibt ein deutliches Bild von der Beschaffenheit des Landes, vollkommen ausreichend für eine solche Uebersicht. Junge Leute werden durch dieselbe und die als Text beigegebene Skizze des geologischen Baues sich recht gut unterrichten können. Auch dem Lehrer wird sie in vielen Fällen dienlich sein. Für eingehende Studien ist allerdings die betreffende Sektion der großen Karte vorzuziehen, über welche ein Uebersichtsblatt in den Buchhandlungen kostenlos zu beziehen ist.

Vielleicht wäre es ganz gut, wenn der Herr Verfasser sein „Begleitwort“ mit der Zeit etwas weiter ausdehnen würde, um Anfängern ein etwas eingehenderes Bild über die Geologie von Sachsen zu bieten.

50. **Eduard Sueß**, Das Antlitz der Erde. III. Bd. 1. Hälfte*) IV u. 508 S. mit 23 Textabbild., 6 Tafeln und einer Karte der Scheitel Eurasiens. Wien 1901, F. Tempsky. 25 M.

Das groß angelegte Werk geht mit dem Erscheinen der 1. Hälfte des 3. Bandes seiner Vollendung entgegen. Dieser Teil ist zum größten Teile Asien gewidmet und berührt nur am Schlusse noch das angrenzende Europa. Vorzüglich die ausgedehnten Forschungen, welche die russischen Geologen anläßlich des Baues der sibirischen Bahnen ausführten, sind es, welche Sueß zur Grundlage seiner Schilderungen der nördichen Gebiete der

*) Vergl. Jahresber. Bd. 41, S. 181.

alten Welt nahm und womit er es den deutschen Gelehrten sehr erleichterte, über die sonst nicht jedem leicht zugänglichen Forschungen sich zu unterrichten. Geologen und Geographen werden dem Prachtwerke ihre Aufmerksamkeit zuwenden, welches auf Grund der neuesten Beobachtungen und mit sorgfältiger Benutzung anderer Quellen, ein Bild der Erde und ihrer Entwickelung vorführt, das manche bisher geltenden Anschauungen berichtigt und für weitere Forschungen auf einzelnen Gliedern des geschilderten Gebietes Anregung bietet. Die vorzügliche Ausstattung des Werkes durch eingeheftete Abbildungen, Tafeln und eine unter Leitung des Verfassers von dem Kartenzeichner H. Fischer hergestellte Karte erleichtern das Studium des ausgedehnten Werkes in gelungener Weise, so daß man mit Spannung dem Abschlusse des Ganzen entgegensehen wird.

51. Dr. **Ernst Weinschenk**, Grundzüge der Gesteinskunde, I. Teil: Allgemeine Gesteinskunde als Grundlage der Geologie. VIII u. 165 S. mit 47 Textfig. und 3 Tafeln. Freiburg i. Br. 1902, Herdersche Verl. Geb. 4,60 M.

Manches, was bisher nur in größern Kompendien eingehend gewürdigt wurde, bringt der Verfasser hier zur Darlegung. Er bezweckt, die Bedeutung petrographischer Untersuchungen dem Geologen vor Augen zu führen, um von der einseitigen Betonung der Paläontologie abzuleiten.

Die Gesteinskunde muß die Gesteine nicht nur in ihrer gegenwärtigen Beschaffenheit betrachten, sondern auch ihre Entstehung und ihre Zerstörung untersuchen. Neben der mikroskopischen Untersuchung hat daher auch die geologische Betrachtung einzutreten.

Der Verfasser hat über verschiedene Gesteine eine von der bisherigen oft abweichende Ansicht, so über die Zeit ihrer Entstehung, darüber, ob sie in dem Zustand ihrer Entstehung vorliegen oder umgewandelt sind. Er untersucht die mannigfaltigen Arten der Entstehung und die verschiedenen umwandelnden Prozesse in sehr anregender Weise, er bespricht dabei die verschiedenen Hypothesen anderer Forscher und wägt die Resultate verschiedener Hypothesen gegeneinander ab. Seine Untersuchungen verlangen in vieler Hinsicht ein Abgehen von den jetzt geltenden Ansichten. So überzeugend sie erscheinen, wird man doch wohl noch die Stimmen anderer Geologen hören müssen, ehe man ein endgültiges Urteil gewinnt. Es möge deshalb das äußerst anregende Werk der Aufmerksamkeit der Geologen vor allem empfohlen sein.

52. Dr. **W. Bruhns**, a.-o. Prof., Elemente der Kristallographie. 211 S. mit 346 Fig. im Text. Wien 1902, F. Deuticke. 7 M.

Diese leicht faßliche Darstellung der Kristallographie ist für Anfänger berechnet und nimmt deshalb keine Rücksicht auf die neuesten, zum Teil noch nicht ganz feststehenden physikalischen Anschauungen, vermeidet auch, soweit möglich, theoretische Erörterungen.

Ausgehend von der Definition des Begriffes Kristall wird über die Messung der Kantenwinkel und die Einteilung in 6 Systeme gesprochen. Es wird die Bezeichnungsweise der Kristallflächen nach verschiedenen Autoren verglichen, Parameter und Zonen erklärt, Hemimorphie erläutert und dann die Beschreibung der Kristallformen der 6 Systeme gegeben. Nachdem noch die wichtigsten Zwillingsbildungen besprochen sind, wendet sich der Verfasser der physikalischen Kristallographie zu, untersucht Härte und Spaltbarkeit, Aetzfiguren, die optischen Eigenschaften der Kristalle (sehr eingehend), thermische Eigenschaften, magnetische und elektrische Eigenschaften derselben, endlich die Beziehungen zwischen chemischer Zusammensetzung und Kristallen.

Das sehr klar und übersichtlich gehaltene Werk verdient vollen Beifall und wird in den meisten Fällen für das Studium der Kristallographie ausreichen. Für weitergehende Studien hat der Verfasser mehrere Lehrbücher der Mineralogie und eine Anzahl von solchen, die speziell die Kristallographie behandeln, namhaft gemacht, auch solche Werke genannt, in welchen man über das Zeichnen von Kristallen belehrt wird.

53. Dr. F. **Machacek**, Gletscherkunde. 125 S. mit 5 Abbild. im Text u. 11 Tafeln. (Samml. Göschen.) Leipzig 1902, G. J. Göschensche Verl. 80 Pf.

Wir haben hier in gedrängter Kürze eine Darstellung der Gletschererscheinungen, wie sie den darüber in der Neuzeit gemachten Forschungen entspricht. Ihre Ursachen, ihr Verlauf und ihre Wirkungen werden untersucht, ihre geographische Verbreitung angegeben und auch ein Blick auf die Verbreitung in früheren geologischen Perioden geworfen. Es ergibt sich natürlich die Erwähnung der Eiszeit, deren vierfacher Wechsel mit warmen Zwischenzeiten durch Prof. Penck nachgewiesen wurde, eine Untersuchung über die Umgestaltung vieler Teile der Erdoberfläche durch die Wirkungen der Gletscher. Auf die Hypothesen über den Wechsel der Gletscherausdehnung im Laufe der Jahrtausende wird nicht eingegangen. Für gebildete Leser und die reifere Jugend eignet sich das Werkchen sehr gut.

f) Physik.

54. O. D. **Chwolson**, Prof., Lehrbuch der Physik. 1. Bd. Einleitung, Mechanik, einige Meßinstrumente und Meßmethoden, die Lehre von den Gasen, Flüssigkeiten und festen Körpern. Uebersetzt von H. Pflaum, Oberl. in Riga. XX u. 791 S. mit 412 eingedr. Abbild. Braunschweig 1902, Fr. Vieweg & Sohn. 12 M., geb. 14 M.

Dieses neue Lehrbuch bedeutet eine äußerst wertvolle Bereicherung der physikalischen Literatur. Es ist nach der zweiten Auflage des russischen Originals übersetzt, doch hat der Verfasser seine für eine dritte Auflage bereits seit 1900 gemachten Aenderungen und Ergänzungen dem Uebersetzer zur Benutzung übergeben und sich von der sorgfältigen Uebertragung ins Deutsche aufs genaueste überzeugt. An äußerem Umfange wird dieses Werk den vielverbreiteten Werken von Müller-Pouillet-Pfaundler, sowie von Wüllner etwa gleichkommen; doch geht es bei knapperer Diktion entschieden tiefer in die wissenschaftliche Begründung des ganzen Systemes ein. Es dürfte heute das beste Buche sein, nach welchem in Ergänzung von Hochschulvorlesungen der werdende Physiker in das ebenso umfangreiche wie schwierige Gebiet eingeführt werden kann. Es setzt voraus, daß der Leser zugleich an das Studium der Mathematik geht, und wenn derselbe die Differential- und Integralrechnung noch nicht systematisch durchzunehmen begonnen hat, die betreffenden Partien beim ersten Lesen überspringen kann, um sie bei weiterm Eindringen in die Lehren der Mathematik nachzuholen. Das ganze Werk durchzieht — vorausgesetzt, daß die folgenden Bände das halten, was der erste verspricht — durchwegs ein moderner frischer Zug, der mit manchem, was allmählich zur Schablone wurde, aufräumt. Schon die Einleitung in die Physik bringt mancherlei, was den Ernst der Arbeit kennzeichnet, wie z. B. der wertvolle § 7, physikalische Gesetze. Sehr schön ist der zweite Abschnitt: Mechanik, welcher auch die harmonische Schwingungsbewegung und die strahlende Ausbreitung von Schwingungen enthält. Auch der Abschnitt „Meß-

apparate und Meßmethoden" bringt mancherlei Neues und kennzeichnet die Wichtigkeit der physikalischen Messung. Die drei letzten Abschnitte des Bandes gehen auf die Lehre von den Gasen, von den flüssigen und festen Körpern in streng wissenschaftlicher und moderner Weise ein und spannen die Erwartung auf das Erscheinen der folgenden Bände aufs höchste. Die zahlreichen Literaturangaben werden zu tieferm Eindringen in einzelne Gebiete vielfach anregen. Die zahlreichen Illustrationen sind fast durchwegs neu und ebenso instruktiv wie tadellos ausgeführt.

Der 2. Band wird für den Anfang 1903 versprochen, zugleich wird mit dem Drucke des 3. Bandes begonnen, so daß die Vollendung des auf 4 Bände angelegten Werkes baldigst zu erwarten ist.

55. Dr. **Karl Rosenberg.** Lehrbuch der Physik, für die oberen Klassen der Mittelschulen und verwandter Lehranstalten. Ausgabe für Realschulen. VIII u. 462 S. mit 615 in den Text gedr. Fig. und einer farb. Spektraltafel. Wien 1903, A. Hölder. Geb. 5 K.

Abermals hat der Verfasser ein Lehrmittel veröffentlicht, das die Aufmerksamkeit der Fachlehrer in hohem Maße anzuregen geeignet ist, da dasselbe in besonderer Weise passend erscheint, beim Unterricht eine wertvolle Unterstützung zu bieten. Der Verfasser hofft, daß durch die Benutzung seines Werkes die wünschenswerte Sicherheit und Gründlichkeit des physikalischen Wissens erreicht werde und daß dem Schüler das schwierige Studium dieses Faches wesentlich erleichtert werde. Er hat zu dem Zwecke schwierigere Partien ausführlicher behandelt und durch eine große Zahl erläuternder Figuren den Text unterstützt. Das auf zwei Jahrgänge berechnete Buch erscheint wohl auf den ersten Blick etwas umfangreich. Erwägt man aber, daß die Figuren den Raum von 67 Druckseiten einnehmen und daß die Aufgaben, welche Lehrstoff in anderer Form für die Wiederholung, also ebenfalls keine Stoffvermehrung bieten, etwa 23 Seiten Raum erfordern, nimmt man dazu, daß die in kleinerem Druck beigegebenen nähern Erläuterungen auch keine Ausdehnung des Stoffes, nur eine eingehendere Erklärung des in gewöhnlicher Schriftgröße gegebenen eigentlichen Lernstoffes geben, so dürfte man auf das Ausmaß ähnlicher Lehrbücher kommen.

Die eingehenderen Auseinandersetzungen des Werkes bieten dem Schüler gewiß eine größere Erleichterung bei der Wiederholung, als wenn das Lehrbuch nur in kurzen Sätzen Tatsächliches bringt und auf methodische Durchführung verzichtet, wird weit weniger zur Hebung des Verständnisses und zur Förderung der Ausdrucksweise dienen können, als die hier gebotene Ausführlichkeit.

Der Verfasser verhehlt sich nicht, daß durch die gewaltigen Fortschritte der Wissenschaft in den letzten Dezennien der Lehrstoff sich sehr vermehrt habe, hält aber dafür, daß ein Lehrbuch in allen Zweigen dem größten, möglicherweise zu erreichenden Ziele entsprechen müsse und dem Lehrer es überlassen sein muß, nach seinen Verhältnissen gelegentlich zu kürzen.

Da sich der Verfasser hinsichtlich der Methode den Fortschritten derselben, wie sich in zahlreichen Lehrbüchern und Aufsätzen der Fachzeitschriften erkennen läßt, in gebührender Weise anschließt und möglichst genau dem Lehrplan und den Instruktionen anschloß, darf seine Hoffnung auf den Beifall der Fachlehrer um so mehr berechtigt sein, als die schlichte Darstellung des Stoffes schwierigeren theoretischen Ableitungen fernblieb, und man ja sich vor Augen halten muß, daß der Mittelschulunterricht

nicht Physiker von Fach auszubilden hat, was erst das Ziel der Hochschule ist.

Die anzuwendenden Versuche und Apparate sind meist einfach, viel erprobte und als zweckmäßig befundene. Die Beschreibung derselben ist auf das geringste Maß beschränkt, was um so eher gestattet sein kann, als sie einerseits dem Lehrer ohnedies bekannt sind, und andernfalls der Verfasser in seinem Experimentierbuch für den Elementarunterricht in der Naturlehre (Jahresber. 53. Bd. S. 181) die Technik vieler Experimente ausführlich behandelt hat, auch in einer demnächst erscheinenden neuen Auflage noch etwas zu erweitern gedenkt.

Die Abbildungen sind meist schematisch gehalten und vom Verfasser selbst gezeichnet worden. Daß der Verfasser dem historischen Moment gelegentlich Rechnung getragen, wird — da es nicht direkt als Merkstoff gilt, nur mit Beifall begrüßt werden können.

56. Dr. **K. Sumpfs** Grundriß der Physik. Ausg. A. 8. Aufl. bearb. von Dr. A. Pabst. VIII u. 312 S. mit 461 in den Text gedr. Abbild. und einer Spektraltafel in Farbendr. Hildesheim 1901, A. Lax. Geb. 3,70 M.

Das vor längerer Zeit (Jahresber. Bd. 41, S. 181) nach seinem ersten Erscheinen angezeigte Werk hat sich bereits zahlreiche Freunde erworben, die es wohl vornehmlich der präzisen Fassung der Gesetze und Definitionen verdankt, die in allen Teilen des Werkes zum Vorschein kommt. Von der Erfahrung und dem Experiment ausgehend, wobei für letztere stets einfache und übersichtliche Methoden angewendet werden, werden die Gesetze und weitere Folgerungen, wie Anwendungen leicht verständlich gemacht. Bei jedem Abschnitt sind zahlreiche Fragen und Aufgaben als Stoff zum Nachdenken und zu Uebungen angehängt, die sehr zweckmäßig ausgewählt und im Unterricht gut verwendbar sind. Die sehr zahlreichen Figuren im Text sind vorzüglich ausgewählt, viele davon sind dem Werke eigenartig und dürften anregend zur Vornahme von Versuchen in weitern Kreisen geben, so z. B. die Figuren 122, 126, 139, 304, 308, 313, 314, 325.

Für eine etwaige Verteilung des Lehrstoffes auf 2 Stufen gibt der Verfasser durch Bezeichnung verschiedener Paragraphen mit einem Sternchen (*) diejenigen für eine höhere Stufe an. Bei einem vorbereitenden Jahrgang, welcher zugleich einen gewissen Abschluß für das praktische Leben bieten soll, werden einzelne Paragraphen ebenfalls bezeichnet, während andere wieder hervorgehoben werden, die bei beschränkterer Zeit ausgelassen werden könnten. Dadurch gewinnt das Werkchen an Anpassungsfähigkeit für verschiedene Verhältnisse.

57. **Johann Kleiber**, Lehrbuch der Physik. Zum Gebrauch an realistischen Mittelschulen bearb. 3., durchges. Aufl. VIII u. 384 S. m. 372 Fig. u. zahlr. Uebungsaufgaben. München 1901, R. Oldenbourg. Geb. 4 M.

Das im Jahre 1900 zuerst erschienene und im vorigen Jahre zum zweiten Male aufgelegte Werk erscheint nun zum dritten Mal. Es hat sich also sehr rasch eine große Anzahl von Freunden gewonnen. Bei der Kürze der Zeit war es dem Verfasser nicht möglich, durchgreifende Aenderungen vorzunehmen, doch wurde der Gebrauch des Buches durch Anfügung eines Sachregisters erleichtert und die neue Rechtschreibung wurde eingeführt. Referent darf sich daher wohl darauf beschränken, das Werkchen mit Beziehung auf die früheren Anzeigen (Bd. 53, S. 175) als vorzüglich empfehlenswert zu bezeichnen.

58. Dr. **Emil Warburg**, Lehrbuch der Experimentalphysik für Studierende. 5., verb. u. verm. Aufl. XX u. 403 S. mit 410 Originalabbild. im Text. Tübingen 1901, J. C. B. Mohr. 7 M., geb. 8 M.

Dieses Werk ist zum Gebrauch für Hörer der Experimentalphysik zum Gebrauche neben der Vorlesung bestimmt; es verlangt also vom Leser, daß er bereits wissenschaftlich in der Physik vorgebildet ist. Für solche bietet es aber die Wissenschaft in der denkbar besten Weise. Hervorzuheben sind namentlich die streng wissenschaftlich präzisierten Definitionen, die knappe und dabei doch gewählte Ausdrucksweise, die äußerst verläßlichen Zahlenangaben und die zahlreichen einfach und sehr klar gezeichneten Figuren.

Es ist wohl nicht nötig, besonders hervorzuheben, daß die neuen Auflagen stets auf die Fortschritte der Wissenschaft Rücksicht nahmen, so daß das Lehrbuch in jeder Hinsicht als empfehlenswert für Studierende höherer Schulen bezeichnet werden muß.

59. Dr. **Wilhelm Donle**, Grundriß der Experimentalphysik für humanistische Gymnasien nach dem ministeriellen Lehrplan bearb. 2., nach dem Lehrplane von 1898 umgearb. Aufl. 221 S. mit 170 in den Text gedr. Fig. u. 220 Uebungsaufgaben. Stuttgart 1900, Fr. Grub (früher München u. Leipzig, Dr. E. Wolff). 2,60 M.

Die frühere Auflage dieses Werkes (Jahresber. 50. Bd. S. 125) mußte infolge des Erscheinens der neuen Lehrpläne etwas umgearbeitet, resp. erweitert werden. Es wurden aus demselben Grunde eine größere Anzahl von Figuren aufgenommen, dafür aber eine Anzahl von Uebungsaufgaben weggelassen, da für deren Durchführung ohnedies nur wenig Zeit zur Verfügung steht. Andrerseits wurden Resultate der Rechnungsaufgaben beigesetzt, ebenso wurden bei den rein physikalischen Aufgaben die Paragraphen angegeben, welche dabei zur Anwendung gelangen, was eine wesentliche Erleichterung für den Schüler ist.

Die früher schon betonte experimentelle Behandlung des Lehrstoffes wurde beibehalten, wo nicht direkt eine mathematische Behandlung vorgeschrieben wird. Die verschiedenen Kapitel sind auch in anderer Reihenfolge vorgeführt, so daß beide Auflagen wohl nicht nebeneinander gleichzeitig gebraucht werden können.

Die sehr klare und verständliche Fassung des erweiterten Textes macht das Buch ebenso wie früher als Hilfsmittel für den Unterricht sehr wohl geeignet.

60. **A. Genau**, Abriß der Physik für Präparandenanstalten. IV u. 92 S. mit 54 Holzschn. im Text. Gotha 1902, E. F. Thienemann. Kart. 1,40 M.

Dieses Werkchen bietet den durch die Lehrpläne vom 1. Juli 1901 für den Unterricht in der Physik an Präparandenanstalten vorgeschriebenen Stoff, nämlich Erscheinungen aus dem Gebiete der Mechanik und Akustik. Die Grundsätze des Verfassers sind gelegentlich der Anzeige seiner „Physik für Lehrerbildungsanstalten" bereits im Jahresbericht (Bd. 48, S. 106) mitgeteilt worden. Es sei daraus nur erwähnt, daß der Verfasser von methodischen Lehrbüchern nichts wissen will, um weder den Lehrer zu behindern, noch ihn zu bevormunden. Er ordnet in kurzer, klarer und übersichtlicher Weise den Lehrstoff, beginnt mit den auf dem Wege der Induktion im Unterricht gewonnenen Zwecken und überläßt es dem Lehrer aus Versuchen oder Beobachtungen den Schüler dahin zu führen. Für Wiederholungen eignet sich das Werkchen daher sehr gut und wird an Schulen sich gut verwenden lassen.

61. Dr. **Alois Lanner**, Prof., Naturlehre. 377 S. mit 377 Fig., einer Spektraltafel, 4 meteorolog. Karten in Farbendr., bearb. f. d. oberen Klassen der Mittelschulen auf Grund der mit Erlaß des h. k. k. Minist. f. Kult. u. Unterr. v. 23. Febr. 1900, veröffentlichten 2. Aufl. des Lehrplanes u. d. Instruktionen f. Gymnasien. Wien 1902, Jos. Rothsche Verl. 4,50 M., geb. 5,20 M.

Das hier genannte Werk steht wohl zurück hinter manchen andern, für denselben Zweck bestimmten Lehrbüchern. Es ist zwar äußerlich dem Lehrplan angepaßt, doch sind manche Kapitel nur kurz berührt, während andere für die Unterrichtsstufe etwas schwierig erscheinen. Der ganz in petit gesetzte chemische Abschnitt könnte für Realschulen viel kürzer sein, für Gymnasien könnte er erweitert werden. Bei einer neuen Auflage dürfte wohl manches verändert werden.

62. **W. Weiler**, Prof., Physikalisches Experimentier- u. Lesebuch, mit vielen Freihandversuchen. Für den Schulunterricht u. zur Selbstbelehrung bearb. V u. 143 S. mit 257 meist farb. Abbild. (Kl. Bibliothek Schreiber Nr. 15.) Eßlingen, J. F. Schreiber. Geb. 3 M.

Dieses kleine Buch ist für Lehrer bestimmt, welche mit einfachen Mitteln Unterricht in Physik erteilen. Auch soll es Schülern, insbesondere an Handfertigkeitsschulen und Dilettanten Anleitung zur Selbstanfertigung der elementaren, physikalischen Apparate geben. Das Werkchen ist recht praktisch angelegt und dürfte recht gut verwendet werden können. Der Text erstreckt sich auf die verschiedenen Kapitel der Physik und ist leicht faßlich. Die Figuren sind durch Anlegen mit verschiedenen Farben besonders verständlich. Man findet viele Versuche beschrieben, welche mit überraschend einfachen Mitteln durchgeführt werden können, während man sie gewöhnlich mit teuren Apparaten anzustellen gewöhnt ist. Der Verfasser hat sich an gute Quellen gehalten, wie die von Neumann herausgegebenen „Periodischen Blätter“, deren physikalischer Teil von Dr. J. Kraus in Wien redigiert wird, wie die Zeitschrift für den physikalischen und chemischen Unterricht von Poske in Berlin, das Experimentierbuch für den Elementarunterricht in Naturkunde von Dr. K. Rosenberg u. a. Das Werkchen darf bestens empfohlen werden.

63. **W. Weiler**, Prof., Physikbuch mit in den Text gedr. farb. Abbild. Ein Lehrbuch der Physik für den Schulunterricht und zur Selbstbelehrung. (Kl. Bibliothek Schreiber Nr. 11, 12.) Eßlingen 1902, J. F. Schreiber.
2. Bd.: Mechanik. VII u. 156 S. mit 250 Abbild. Geb. 2,50 M.
3. Bd.: Schwingungen und Wellen, Akustik, Lehre vom Schall. II u. 250 S. mit 80 Abbild. Geb. 4,20 M.

Wir haben im vergangenen Jahre (S. 201) den ersten Band des „Physikbuches“ besprochen und haben dabei den Plan und die Methode des Verfassers geschildert. Die nun vollendet vorliegenden beiden Bändchen sind in derselben Weise angelegt und verdienen in gleicher Weise die Aufmerksamkeit der Lehrerwelt. Die sehr reiche Ausstattung mit zahlreichen instruktiven Figuren wirkt besonders bestechend, indem dadurch nicht nur die physikalischen Gesetze sehr klar und leicht faßlich dargestellt sind, aber auch zahlreiche einfache und komplizierte Apparate und Maschinen werden in guten, farbigen Bildern vorgeführt. Der Lehrer der Physik wird häufig finden, daß er durch die Lektüre der kleinen Weilerschen Lehrbücher aufmerksam gemacht wird, wie er seinen Gegenstand in einer leichter faßlichen Weise unterrichten und durch passende Versuche beleben kann. Es möge daher nochmals auf das sehr brauchbare Werkchen aufmerksam gemacht werden.

64. P. Johannesson, Oberl., Physikalische Grundbegriffe. 55 S. mit 54 Fig. auf 3 lithograph. Tafeln. Berlin 1903, J. Springer. Kart. 1,40 M.

Als Ergänzung zu dem bereits besprochenen Werkchen: „Physikalische Mechanik" (Jahresber. Bd. 53, S. 184) werden hier die übrigen Kapitel der Physik (Licht, Wärme, Elektrizität und Magnetismus) in gleicher Weise für den Unterricht an höhern Lehranstalten vorgeführt. Die Behandlung des Gegenstandes ist in vielfach neuer Weise durchgeführt. Der Verfasser legt dabei weniger Gewicht darauf, einen lückenlosen Aufbau zu schaffen, als darauf grundlegende Begriffe und Methoden eingehend zu behandeln. So wird z. B. beim Thermometer nicht bloß die Herstellung und gewöhnliche Benützung beschrieben, sondern auch auf das Willkürliche in der Thermometrie, auf die Fehler, sowie auf besondere Thermometerformen eingegangen. Besonderes Interesse verdient auch die Behandlung der Abschnitte über Elektrizität und Magnetismus. An jeden Abschnitt reiht sich eine Reihe von sehr zweckmäßig gewählten Aufgaben mit Angabe der Resultate. Der Text wird durch 2 Figurentafeln unterstützt, doch weisen keine Buchstaben im Texte darauf hin. Der Schüler soll auch ohne Figuren den Text verstehen lernen. Da beim Unterricht die Apparate vorgezeigt und besprochen werden, kann das wohl angehen.

65. Dr. W. Trabert, Meteorologie. 2. Aufl. 148 S. mit 49 Abb. u. 7 Tafeln. (Sammlung Göschen.) Leipzig 1901, G. J. Göschensche Verl.

In leicht verständlicher und doch wissenschaftlich genauer Weise, wie bei den übrigen Bändchen der Sammlung Göschen, wird der Laie in das Wesen der Meteorologie eingeführt. Dabei nimmt der Verfasser Rücksicht auf die neuesten Entdeckungen der Forscher. So werden schon bei der Untersuchung der atmosphärischen Luft die Bestandteile besprochen, deren Vorhandensein erst kürzlich entdeckt sind (Argon) oder deren Wichtigkeit erst in neuerer Zeit hervorgehoben wird (Staub und Bakterien). Es werden sodann die Beobachtungsmethoden besprochen, wobei die Beobachtungen in den Stationen, auf Höhen, mit Luftballons ꝛc. erwähnt werden. Die Strahlung von Sonne und Himmel wird in einem besondern Abschnitt geschildert, darauf werden die Wärme und der Luftdruck, die Winde, Feuchtigkeit, Bewölkung und Niederschläge, die elektrischen und Lichterscheinungen untersucht. Schließlich wird die Wetterprognose und der Einfluß der Atmosphäre auf unsere Erde ins Auge gefaßt. Wenn auch der Raum des Werkchens nur klein ist, so erhält der Leser doch einen klaren und ausreichenden Ueberblick in das Wesen der Meteorologie und wird auf so manches hingewiesen, was sonst in ähnlichen Werken noch nicht besprochen wurde.

66. W. Pongs, Präparandenlehrer, Entwürfe zu Lektionen über die wichtigsten Anwendungen des Galvanismus. Für die Oberklassen der Volksschulen, Mittelschulen u. Mädchenschulen. 24 S. Leipzig 1902, Dürrsche Buchh. 40 Pf.

Die große Verbreitung, welche die Anwendung elektrischer Apparate heutzutage gewonnen hat, macht die Erklärung solcher Apparate in den Schulen mehr als früher nötig. Um dem Lehrer behilflich zu sein, das mit Erfolg tun zu können, hat der Verfasser im vorliegenden Heftchen eine recht zweckmäßige Anleitung gegeben. Er geht von der magnetisierenden Wirkung des elektrischen Stromes auf Eisen aus, erklärt damit die elektrische Klingel, geht dann zum Elektromotor über, betrachtet dessen Tätigkeit beim Straßenbahnwagen, geht sodann auf die Entstehung der

Induktionsströme durch den Magneten über, schildert einen Induktionsapparat und endlich das Telephon, das Mikrophon und das elektrische Licht. Zum Schlusse wird noch die galvanische Vergoldung besprochen.

Der Verfasser erklärt die Sache in einer leicht faßlichen Weise, so daß der Lehrer, selbst wenn er vorher nicht mit dem Gegenstande vertraut gewesen wäre, leicht in den Stand gesetzt wird, die Apparate nicht nur selbst zu verstehen, sondern auch den Schülern zu erklären. Einfache, sehr belehrende Abbildungen unterstützen den Text, und ihre mit geringer Mühe an der Wandtafel entworfenen Zeichnungen bieten die Möglichkeit, das Verständnis bei den Schülern hervorzurufen. Für besser gestellte Schulen hat der Verfasser auch Zeichnungen als große Anschauungsbilder herstellen lassen.

Mit dem Werkchen hat der Verfasser gewiß vielen Lehrern ein willkommenes Hilfsmittel geschaffen, das daher sehr gut empfohlen sein möge.

67. Dr. **B. Wiesengrund**, Die Elektrizität, ihre Erzeugung, praktische Verwendung und Messung, für jedermann gemeinverständlich dargestellt. 5., veränderte Aufl. (14.—17. Tausend.) Teilweise bearb. von Prof. Dr. Rußner. 80 S. mit 54 Abbild. Frankfurt a. M., H. Bechhold. 1 M.

Erst vor kurzem (52. Bd. S. 166) hat Referent auf die 4. Auflage dieses Werkchens aufmerksam gemacht, welches in populärer Weise die Wirkungen des elektrischen Stromes und seine Anwendung schildert. In der neuen Auflage haben die Verfasser abermals einige Erweiterungen vorgenommen, um die neuesten Entdeckungen auf ihrem Gebiete zu berücksichtigen, so daß mit Bezugnahme auf die frühere Anzeige das Werkchen abermals empfohlen werden kann.

68. Dr. **W. Brüsch**, Grundriß der Elektrotechnik für technische Lehranstalten. XI u. 168 S. mit 248 Abbild. im Text. Leipzig 1902, B. G. Teubner. Geb. 3 M.

Im Januar 1900 wurde der Verfasser von der k. Zentralverwaltung der schlesischen Steinkohlen-Bergwerke beauftragt, für ihre Beamten eine Reihe von 20 Experimental-Vorträgen über das für dieselben Wissenswerteste aus der Elektrizität im Bergbaubetrieb zu halten. Diese Vorträge wurden sodann in Druck gelegt und an die Beamten verteilt. Da der Verfasser dann auch für andere Beamtenkreise eine ähnliche Aufforderung erhielt, entschloß er sich zu einer etwas ausführlicheren Bearbeitung dieser Vorträge, welche Arbeit sodann als Grundlage für weitere Vortragsreihen und den elektrischen Unterricht an der Bergschule dienen sollten.

Das Werkchen soll also vorzüglich dem praktischen Bedürfnis dienen. An der Hand von Experimenten und einer Reihe bereits ausgeführter Anlagen soll der Grubenbeamte, sowie der Bergschüler auf bequeme Art mit dem Wissenswertesten aus der modernen Elektrotechnik bekannt gemacht werden. Die grundlegenden physikalischen Tatsachen werden durch einfache und instruktive Versuche ohne Zeitverlust gewonnen und sodann sofort zu den praktischen Anwendungen geschritten, wobei durchwegs die Anlehnung an die modernen Darstellungsweisen festgehalten wird und auf möglichst strenge Formulierung der Gesetze sorgsam geachtet wird. Die klare und anschauliche Darstellung macht selbst schwerere Stoffe recht faßlich, wie z. B. das Kapitel über Dynamomaschinen, Gleichstrommotoren, über den Wechselstrom 2c. Viele tadellos ausgeführte Abbildungen, zum Teil nach photographischen Abbildungen wirklicher Maschinen und Apparate ausgeführt, zum Teil erklärende

schematische Figuren, erhöhen die Brauchbarkeit des auch sonst sehr nett ausgestatteten Werkes.

69. Dr. L. **Graetz**, Die Elektrizität und ihre Anwendungen. Ein Lehr- und Lesebuch. 9., vielfach verm. Aufl. 560 S. mit 522 Abbild. Stuttgart 1902, J. Engelhorn. 7 M.

So wie das kleinere, bereits vom Referenten wiederholt angezeigte Werk des Verfassers verdient dies größere Werk die volle Aufmerksamkeit der Lehrerwelt, die ihm auch in hohem Maße zu teil wird, wie die rasche Folge der Auflagen beweist. Das Buch zerfällt in zwei Teile, von denen der erste die Erscheinungsweisen und die Wirkungen der Elektrizität behandelt. Ausgegangen wird von der Reibungselektrizität. Daran schließt sich die Kontaktelektrizität, elektrische Apparate und Messungen, Wärme- und Lichtwirkungen, chemische und magnetische Wirkungen des Stroms, die Einwirkung galvanischer Ströme aufeinander, Wechsel- und Drehströme, elektrische Schwingungen, Durchgang der Elektrizität durch Gase (Röntgenstrahlen) und elektrische Maßeinheiten.

Der zweite Teil geht auf die Anwendungen der Elektrizität ein. In jeder Weise sind die neuesten Forschungen auf dem Gebiete der theoretischen Elektrizitätslehre und der praktischen Anwendungen genau berücksichtigt worden. Namentlich sind die chemischen Wirkungen des elektrischen Stromes ausführlich besprochen. Im zweiten Teile sind hervorzuheben: die Nernstlampe, die Osmiumlampe, der Edisonakkumulator, das Telegraphon, die singende Bogenlampe, die Telegraphie ohne Draht. Geeignete Illustrationen unterstützen den Text in vorzüglicher Weise, so daß das Werk als eines der vorzüglichen Hilfsmittel für das in unserer Zeit so wichtig gewordene Kapitel der Physik bezeichnet werden kann.

70. Dr. G. **Jaumann**, Leichtfaßliche Vorlesungen über Elektrizität und Licht. 375 S. mit 188 Abbild. im Text. Leipzig 1902, J. A. Barth. 6 M., geb. 7,20 M.

Anregung zu diesem Buche gaben volkstümliche Universitätsvorlesungen, welche der Verfasser in den Jahren 1899 und 1900 in Prag abhielt, um Anfänger an Hochschulen in die schwierige Maxwellsche Theorie einzuführen und den Lehrern an Mittelschulen einige Hilfe zu bringen, ihren Unterricht modern zu gestalten. Die Darstellung hat sich durchwegs an diese Theorie, die nunmehr allgemein angenommen ist, angelehnt, und hat dadurch an Leichtfaßlichkeit und Uebersichtlichkeit gewonnen, daß zur Erklärung ihrer Erscheinungen Bilder herangezogen sind, welche der Hydrostatik und Hydrodynamik entnommen wurden. Es wird die stationäre Wasserströmung benützt, um die Begriffe Stromlinien, Stromfäden, Niveauflächen, Stromzellen zu entwickeln, und die graphischen Darstellungen werden zur Bestimmung der Strommenge, der motorischen Kraft, der Energie und zur Aufstellung von Gesetzen benützt.

Anschließend werden nun in 12 Vorlesungen vorgeführt: Magnetische und elektrische Strömung, die elektrische Entladung, elektrische Wirbel und der Voltasche Strom, die Elektrolyse und besonders der chemische Umsatz in den Elementen, wie die Wärmewirkungen des Stromes; der Elektromagnetismus wird in zwei Abschnitten vom magnetischen Wirbel des Voltaschen Stromes und der magnetischen Quirlströmung behandelt. Die Induktionswirkungen sind in dem Abschnitt über elektrische Quirlströmung besprochen. Es werden sodann die elektromagnetischen Schwingungen, die elektromagnetischen Wellen und die Hertzschen Strahlen in

gleicher Weise anregend vorgeführt. In sehr gelungener Weise werden der theoretische Teil wie das Experiment behandelt.

Anschließend wird die Lehre vom Licht kurz und ganz elementar behandelt, dabei auf die elektromagnetische Natur des Lichtes eingegangen, endlich sind noch verschiedene Strahlungen (Röntgenstrahlen, Becquerelstrahlen, Kathodenstrahlen) kurz berührt.

Das Werkchen kann als sehr lesenswert bezeichnet werden und ist auch namentlich durch vorzügliche Abbildungen schön ausgestattet.

71. **W. C. L. von Schaik**, Wellenlehre und Schall. Autorisierte deutsche Aufl. bearb. von Prof. Dr. Hugo Fenkner. XI u. 358 S. mit 176 in den Text gedr. Abbild. Braunschweig 1902, Fr. Vieweg & Sohn. 8 M., geb. 9 M.

Von der Verlagshandlung aufgefordert, unternahm der Verfasser die Uebertragung des von Schaikschen Werkes, indem er sie dem Originalwerk möglichst entsprechend gestaltete, hielt es aber an manchen Stellen für geboten, durch erläuternde Zusätze die Darstellung zu ergänzen.

Als eine der wenigen Monographien über Akustik behandelt sie den Gegenstand in sehr faßlicher und anschaulicher Weise. Sowohl die theoretische als die experimentelle Seite der schwingenden Bewegungen wie die eigentliche Lehre vom Schall werden gleichartig durchgeführt. Da nur die Elementarmathematik verwendet wird, ist das Buch leicht verständlich und dürfte auch gebildetere Musiker interessieren. Eine größere Anzahl neuerer Versuchsanordnungen werden besprochen, darunter auch ganz originelle, vom Verfasser selbst herrührende, wie z. B. Resonanz in Platten (S. 259), Druckverminderung in strömenden Flüssigkeiten (S. 265) u. a. Das Buch erscheint sehr geeignet, sich rasch über den gegenwärtigen Stand der Akustik zu informieren, um so mehr als es auch ausführlich genug ist, um sich für das Selbststudium gut zu eignen.

Der Text wird überdies durch vorzügliche, instruktive Abbildungen unterstützt, welche der Verleger in reichem Maße beigestellt hat.

72. **Rich. Herm. Blochmann**, Licht und Wärme, gemeinfaßlich dargestellt. 272 S. mit 81 Abbild. Leipzig 1902, C. E. Poeschel. 3,80 M.

Dieses Werk bildet den 2. Teil von einem auf 3 Teile berechneten Werke, dessen 1. Teil, welcher Mechanik und Akustik behandelt, allgemein mit Beifall aufgenommen wurde. Auch dieser Band dürfte in gleicher Weise gefallen. Es schließt mathematische Vorkenntnisse so viel wie möglich aus und ist dabei so leicht faßlich geschrieben, daß es von jedermann verstanden werden kann. Dabei weiß der Verfasser das Interesse für den behandelten Stoff durch Mitteilungen über den historischen Entwickelungsgang, sowie über die praktische Verwertung der betreffenden physikalischen Apparate und Gesetze lebhaft zu erwecken. Eine vollständige Darbietung der Wissenschaft, die in allem und jedem mit dem heutigen Stande der Wissenschaft Schritt hält, darf man freilich in dem Werke nicht suchen, es sollen ja nur die breiten Grundlagen aus der Lehre vom Lichte und der Wärme behandelt werden. Es ist daher manches, was andere Lehrbücher bieten, übergangen; anderes wieder wurde herausgegriffen und weit ausführlicher behandelt, so erscheint namentlich der Abschnitt über die Wärme sehr gelungen; es ist z. B. die fraktionierte Destillation des Petroleums (und Teeres) sehr hübsch geschildert, ähnlich die Erzeugung hoher Kältegrade und Verwendung zum Verdichten von Luft, die Anwendung der Spannkraft der Gase als treibende Kraft. Auch die Optik enthält viel Anregendes, wenn sie auch weniger Neues bietet.

73. Dr. **Felix Auerbach**, Prof., Die Grundbegriffe der modernen Naturlehre. 156 S. mit 79 Fig. im Text. (Aus Natur u. Geisteswelt Bdch. 40.) Leipzig 1902, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

In der Einleitung begrenzt der Verfasser ein Gebiet, das er auf die exakte Naturwissenschaft beschränkt, so daß die sogenannten Geisteswissenschaften ausgeschlossen sind und auch auf viele Erscheinungen in der organischen Natur, die man früher auf eine besondere Lebenskraft zurückführte, wird nicht eingegangen. Zuerst werden die drei Grundbegriffe Raum, Zeit und Materie definiert, sodann wird die Bewegung in ihren verschiedenen Arten, es wird sodann über Kraft und Masse, die Eigenschaften der Materie, über Kraft und Energie gesprochen, bis im Schlußkapitel die Entwertung der Energie mit dem allgemeinen Ausgleich abschließt, der in einer fernen Zukunft gedacht ist.

Das Werkchen bildet ein ganz ausgezeichnetes Buch, das nicht bloß der gebildete Laie mit Interesse lesen wird, das auch jeden Physiker fesseln muß. Manches daraus läßt sich im Unterricht sehr gut verwerten. Der Verfasser hat es sehr wohl verstanden, das an und für sich oft etwas spröde und schwierige Gebiet in einer sehr gelungenen und populären Weise vorzuführen.

74. Dr. **W. J. van Bebber**, Prof., Anleitung zur Aufstellung von Wettervorhersagen für alle Berufsarten, insbesondere für Schule und Landwirtschaft, gemeinverständlich bearb. VI u. 38 S. mit 16 eingedr. Abbild. Braunschweig 1902, Vieweg & Sohn. 60 Pf.

Der Verfasser ist der Ueberzeugung, daß eine nennenswerte Förderung der Wettervorhersagen im Hinblick auf ihre Nutzbarmachung nur dadurch zu erzielen sei, daß die Grundlehren der praktischen Witterungskunde und der bei der Aufstellung von Wettervorhersagen maßgebenden Grundsätze in die breiteren Schichten der Bevölkerung Eingang finde. Er hat deshalb schon vor einigen Jahren (Jahresber. 51. Bd. S. 109) im Auftrage der Direktion der „Deutschen Seewarte" eine Anleitung zur Wettervorhersage veröffentlicht und bietet in der vorliegenden Schrift in gedrängter Kürze das Wissenswerteste in Bezug auf die Handhabung der Wettervorhersage: Die gegenwärtige Wettertelegraphie, die Einrichtung der Wetterkarten, die allgemeinen Grundsätze der Wettervorhersage, ferner die Wettertypen für Deutschland und die angrenzenden Länder. Mit diesen Wettertypen kann sich jedermann leicht vertraut machen; es wird ihm dann mittelst der Wetterkarten, die er sich nach den Wettertelegrammen unter Benützung der hier gegebenen Anleitung leicht anfertigen kann und mit Zugrundelegung der Beobachtungen am Orte selbst die Möglichkeit verschafft, das Wetter auf einige Tage vorherzusagen. Die Charakteristik der Wettertypen ist in übersichtlichen Tabellen dem Werkchen angehängt. Landwirte und Schulmänner werden aufgefordert, sich mit dem Inhalte des Heftes vertraut zu machen, um der noch immer weit verbreiteten Ansicht über den vermeintlichen Einfluß des Mondes auf die Gestaltung des Wetters mit Erfolg entgegenzuarbeiten.

75. Dr. **Ludwig Rellstab**, Das Fernsprechwesen. 127 S. mit 47 Fig. u. 1 Tafel. Samml. Göschen. Leipzig 1902, G. J. Göschensche Verl. 80 Pf.

Im Jahre 1861 hat Reis zuerst den Versuch gemacht, den Schall mit Hilfe des elektrischen Stromes in die Ferne zu übertragen und 1877 wurde durch Bell das Telephon praktisch für das Fernsprechwesen ein-

gerichtet. Seit diesen 25 Jahren hat sich diese Erfindung in allen Ländern eingebürgert und ist zu einem unentbehrlichen Faktor für den Verkehr geworden. Es ist daher begreiflich, daß in der „Sammlung Göschen" diesem wichtigen Verkehrsmittel ein Bändchen gewidmet wurde. Dies ist um so erfreulicher, als trotz seiner Wichtigkeit das Wesen des Fernsprechens den meisten nicht so bekannt ist, als sie es wünschen.

Das kleine Werkchen führt den Leser mit Glück in das ausgedehnte und hochentwickelte Gebiet des Telephons ein, wobei auch die neuesten Erfindungen, wie die Fixierung von Telephongesprächen und die Lichttelephonie in klarer und leicht verständlicher Weise gegeben sind. Die ersten Paragraphen sind auch für die Zwecke des Unterrichts sehr wertvoll, sie können als mustergültige Skizzen für die methodische Behandlung des Telephons und Mikrophons gelten.

76. **C. Musmacher**, Oberl., Kurze Biographieen berühmter Physiker. VIII u. 280 S. Freiburg i. Br. 1902, Herdersche Verl. 1,80 M., geb. 2,40 M.

In neuerer Zeit wird beim Unterricht in der Physik mehr als früher die Entwickelung der Wissenschaft betrachtet; der Verfasser verlangt daher von jedem Gebildeten eine gewisse Kenntnis darüber, wie sich die Wissenschaft aus einfachen Anfängen zu ihrer gegenwärtigen Höhe aufgeschwungen hat. Natürlich kann das nicht in dem Ausmaße verlangt werden, wie die Ausführungen größerer Werke über die Geschichte der Wissenschaft es bieten. Im Unterricht selbst werden aber dahinzielende Angaben aus Mangel an Zeit meist nur spärlich gegeben, so daß der Verfasser sich der Mühe unterzog, im vorstehend genannten Bändchen in Kürze die wichtigsten Daten aus dem Leben der bedeutendsten Physiker zusammenzustellen und über ihre Erfindungen, die von ihnen konstruierten Apparate und aufgestellten Theorien zu berichten. Er ließ sich dabei zum Teil von der Erwägung leiten, namentlich solche Physiker zu besprechen, deren Namen infolge der nach ihnen benannten Apparate und Gesetze ohnehin häufig genannt werden, obschon er auch anderseits einige Theoretiker besprach, welche nicht unmittelbar in praktischer Weise sich betätigten. Mit Aristoteles beginnend, werden uns bis zu den noch lebenden Gelehrten 100 Namen genannt; über jeden werden kurze Mitteilungen aus seinem Leben gebracht, und es wird das Bemerkenswerteste über seine Tätigkeit auf dem Gebiete der Wissenschaft berichtet. Da die Reihenfolge der Biographien nach der Zeit des Auftretens der Gelehrten geordnet ist, haben wir somit eine kurze und recht übersichtliche Geschichte der Wissenschaft vor uns, welche sich zum Studium für Gebildete eignet, gewiß aber besonders den Lehrer anregen wird und als Bestandteil einer Schülerbibliothek recht gut am Platze sein wird.

77. Zeitschrift für den physikalischen und chemischen Unterricht. Begründet unter Mitwirkung von E. Mach u. B. Schwalbe. In Verbindung mit A. Höfler in Wien, O. Ohmann u. H. Hahn in Berlin, herausg. von F. Poske. 15. Jahrg. 1902. 6 Hefte. Berlin, J. Springer. 12 M.

Die Poskesche Zeitschrift hat sich eine sehr beachtenswerte Stellung in der Literatur erworben. Häufig wird sie von Fachgenossen zitiert, ihre Ratschläge und Urteile sind maßgebend, die in ihr vorgeschlagenen Experimente und Apparate werden allenthalben beim Unterrichte verwendet und in den Lehrbüchern aufgeführt. Es ist daher wohl billig, daß wir an dieser Stelle derselben einige Zeilen widmen.

Außer einer größeren Anzahl von wertvollen Aufsätzen aus den verschiedenen Gebieten der Physik finden wir viele auf den Unterricht und das Experimentieren mit alten und neuen Apparaten bezügliche Mitteilungen. Besonders werden auch die Schülerversuche durch manche anregende Artikel ergänzt. Sogar für den Unterricht der Blinden wird dabei in einer Weise gedacht, die sich auch für andere Verhältnisse als zweckmäßig erweisen möchte. Die Erfahrungen, welche verschiedene Physiker mit den in Handel kommenden verdichteten Gasen machten, lassen bei diesen Versuchsobjekten eine besondere Aufmerksamkeit und Vorsicht empfehlen.

Sehr reichhaltig ist das Verzeichnis der beurteilten Bücher und Schriften, unter denen auch wertvolle Programm-Abhandlungen verzeichnet sind. Ebenso werden die Berichte über Versammlungen und Vereine den Lesern wertvoll sein.

78. Die Fortschritte der Physik im Jahre 1902. Dargestellt von der Deutschen physikalischen Gesellschaft, redig. von Karl Scheel u. Richard Aßmann. Halbmonatliches Literaturverzeichnis. 1. Jahrg. 1902. 24 Nrn. 452 S. 4 M.

Das von der Deutschen physikalischen Gesellschaft herausgegebene Werk: „Die Fortschritte der Physik" gibt seit mehr als einem halben Jahrhundert Nachricht über die Publikationen des In- und Auslandes auf allen Zweigen der physikalischen Wissenschaften. Durch die Rührigkeit der Mitarbeiter sind diese Berichte schon in der ersten Hälfte des folgenden Jahres in den Händen der Abonnenten. Da eine schnellere Berichterstattung nicht möglich ist und doch vielen Gelehrten und Praktikern eine raschere Kenntnis über neue Erscheinungen auf dem Gebiete wünschenswert erscheint, hat sich die Verlagsbuchhandlung entschlossen, ein Organ zu schaffen, in welchem, unabhängig von einer spätern Berücksichtigung in den Jahresberichten die Titel aller physikalischen Publikationen gleich nach ihrem Erscheinen bekannt gegeben werden sollen. Zu dem Zwecke werden die Verfasser einschlagender Arbeiten ersucht, ihre Publikationen mit der Bezeichnung „Für die Deutsche physikalische Gesellschaft" an die Verlagsbuchhandlung Fr. Vieweg & Sohn einzusenden, worauf die Aufnahme in dem Halbmonatsverzeichnis erfolgen soll.

Von diesen Verzeichnissen liegen hier bereits 24 Hefte vor, in welchen aus dem Jahre 1902 in übersichtlicher Anordnung die betreffenden Arbeiten genannt sind, so daß man fast gleich nach dem Erscheinen Nachricht über solche Arbeiten erhalten kann. Es mögen daher alle jene Gelehrten, welche sich für die Fortschritte auf irgend einem Gebiete der Physik interessieren, auf diese Schrift aufmerksam gemacht werden, die ihnen das Aufsuchen der verschiedensten einschlagenden Arbeiten wesentlich erleichtert. Es mögen aber auch alle jene, welche sich für die Verbreitung ihrer Arbeiten bei einem geeigneten Publikum interessieren, darauf aufmerksam gemacht werden, ihre Arbeiten baldmöglichst einzusenden. Verfassern und Lesern wird damit in gleicher Weise am besten gedient, daher wir auf diese neue und sehr wertvolle Halbmonatsschrift besonders aufmerksam machen.

Mit dem letzten Hefte, das am 30. Dezember 1902 erschien, sind schon die Titel aller bis zum 19. Dezember eingegangenen Publikationen enthalten. Den einzelnen Nummern werden auch wiederholt Beilagen eingelegt, so besonders über neue Apparate und Anlagen rc.

g) Chemie.

79. Dr. **H. Erdmann**, Prof., Lehrbuch der anorganischen Chemie. 3. Aufl. XXVIII u. 788 S. mit 291 Abbild., 99 Tabellen, einer Rechentafel und 6 farb. Tafeln. Braunschweig 1902, Fr. Vieweg & Sohn. Geb. 16 M.

Bei dem Erscheinen dieser neuen Auflage sei auf die eingehende Besprechung der früheren Auflage dieses Werkes (Jahresbericht 53. Bd. S. 188) hingewiesen. Ist doch kaum mehr als Jahresfrist verstrichen, seit uns in elegantem Einbande das prächtig ausgestattete Werk in zweiter Auflage vorlag. Die neue Auflage ist um 32 Seiten stärker geworden, die Zahl der Abbildungen wurde um vier vermehrt. Das ganze Werk ist sich gleich geblieben und besitzt daher alle früher von uns hervorgehobenen Vorzüge. An verschiedenen Stellen findet man aber kleine Aenderungen. Dabei wurde der Verfasser von Professor Dr. Lüdecke in Bezug auf mineralogische, von Dr. Ferchland in elektrotechnischen Fragen unterstützt. Bezüglich der Atomgewichte hat sich der Verfasser an die in der „Zeitschrift für angewandte Chemie" (1901) veröffentlichte „Probetafel" angeschlossen, welche das Atomgewicht des Wasserstoffes als Einheit nimmt. Man kann nach wie vor dieses Lehrbuch als eines der lehrreichsten bezeichnen, welche den Gegenstand behandeln, und es namentlich allen jenen Kollegen empfehlen, welche nicht in der Lage sind, in den verschiedenen Zeitschriften sich über die neueren Ansichten der Wissenschaft und die vielen Entdeckungen und Erfindungen auf dem Gebiete der Chemie zu unterrichten.

Erdmanns „Lehrbuch" verdient im Hinblicke auf seine großen Vorzüge die Aufnahme in die Bibliothek einer jeden höheren Schule und wird jedem Lehrer der Chemie und auch der Physik wesentliche Dienste leisten, da es die Grenzgebiete beider Wissenschaften in der anschaulichsten Weise beleuchtet.

80. Dr. **Fr. Rüdorff**, Grundriß der Chemie für den Unterricht an höheren Lehranstalten. Völlig neu bearb. von Dr. Robert Lüpke. 12. Aufl. XIV u. 532 S. mit 294 Holzschn. u. 2 Tafeln. Berlin 1902, H. W. Müller. 5 M., geb. 5,60 M.

Von der im 46. Bande des Jahresberichts (S. 144) angezeigten 10. Auflage unterscheidet sich die vorliegende wesentlich. Wir haben eigentlich ein neues Werk vor uns, wie schon aus dem doppelten Umfange dieser Auflage (gegen 274 Seiten der 10. Auflage) hervorgeht.

Im Jahre 1868 erschien die erste Auflage des Rüdorffschen „Grundrisses". Sie wurde, wie die zahlreichen Auflagen zeigen, mit großem Beifall aufgenommen und entwickelte sich durch entsprechende Aenderungen in zeitgemäßer Weise weiter. Größere Aenderungen wurden, besonders des Raumes wegen, nicht vorgenommen. Dies geschah nun bei der Uebernahme der Bearbeitung durch einen anderen Verfasser, welcher in durchgreifender Weise die verschiedensten im Laufe der letzten Jahrzehnte gemachten Fortschritte auf dem Gebiete der wissenschaftlichen und technischen Chemie berücksichtigte. Diese Fortschritte gründen sich zum Teile auf die Durchführung des Energieprinzips in allen Partien des Buches. Die Grundlehren der Thermochemie, Elektrochemie und Photochemie sind zwar nicht einzeln für sich behandelt, aber die ganze Durchführung des Werkes ist von diesen Lehren geleitet. Die Auffassung ist daher, wie der Verfasser zugibt, für den Schüler etwas erschwert, doch meint er, daß der Schüler, sobald er in der Physik den heutigen Ansprüchen genüge, auch den Grundzügen der neuen Lehren der Chemie folgen könne.

Neben der theoretischen Chemie ist auch die chemische Technologie vorwärts geschritten. Und wenn der Schüler einen Begriff von den wirtschaftlichen und kulturellen Fortschritten der Zeit erhalten soll, müssen die technologischen Prozesse ebenfalls nach den neueren Methoden und neuen Industriezweigen behandelt werden.

Die neue Anordnung des Stoffes bedingte die Anführung und Beschreibung vieler als Beweismittel dienender Versuche und damit die Aufnahme zahlreicher neuer Figuren. Um den chemischen Unterricht unabhängig von dem meist von einer anderen Lehrkraft geleiteten physikalischen Unterricht zu machen, werden die Grenzgebiete (Wärme, Galvanismus, Licht) eingehender behandelt. Es wurden viele statistische Angaben eingeschaltet, welche dem Schüler ein Bild über die Leistungsfähigkeit eines Landes geben sollen und 229 Aufgaben dem Texte angeschlossen, welche viele Erörterungen enthalten, die an anderer Stelle nicht vorkamen.

Ein Anhang bringt anregende Abschnitte aus der Technologie, so über das Beleuchtungswesen, die Sprengstoffe, die Glasindustrie und die Keramik, die Spektralanalyse und die Photochemie.

Endlich folgt noch ein kurzer Abschnitt über einiges aus der organischen Chemie, da der Verfasser wegen der Kürze der Zeit den organischen Teil des Lehrbuches nicht vollständig ausarbeiten konnte. Verschiedenes aus der Technologie der organischen Körper ist übrigens in verschiedenen Teilen des Buches gelegentlich eingeflochten worden.

Das ungemein reichhaltige Buch verdient die besondere Aufmerksamkeit der Lehrerwelt. Wenn es auch durch seinen großen Umfang für manche Schulen als zu weitgehend erscheinen dürfte, wird es doch für andere Schulen und für weiterstrebende Schüler sich trefflich eignen, ja es kann auch vielen Lehrern zum Studium empfohlen werden, welche sich mit der Entwickelung der Wissenschaft in neuerer Zeit bekannt machen wollen.

81. Dr. J. **Lorscheid**, Prof., Lehrbuch der anorganischen Chemie mit einem kurzen Grundriß der Mineralogie. 15. Aufl. Von Dr. F. Lehmann. VIII u. 344 S. mit 221 in den Text gedr. Abbild. und einer Spektraltafel in Farbendr. Freiburg i. Br. 1902, Herdersche Verl. 3,60 M., geb. 4,10 M.

Kaum zwei Jahre nach dem Erscheinen der 14. Auflage (vgl. Jahresber. 52. Bd. S. 157) des vorzüglichen Lehrbuches liegt uns eine neue Auflage vor. Trotz dieses kurzen Zeitraumes haben sich einige Aenderungen als nötig erwiesen. So wurde in der Erklärung der Atome und Moleküle schärfer betont, was die Erfahrung lehrt und was Hypothese ist. Das zweifelhafte Metargon wurde ausgeschieden, dafür aber das Xenon eingefügt. Kalium und Natrium werden als einatomig angeführt. Verändert wurden die Abschnitte über die Schwefelsäure und die Glasfabrikation, über Stahl und andere Metalle. Berücksichtigt werden die statistischen Angaben nach den Veröffentlichungen des k. statistischen Amtes. In der allgemeinen Chemie werden die Gesetze über die Siedepunkterhöhung von Auflösungen und in dem periodischen Systeme der Elemente die neu entdeckten Gase berücksichtigt. Das schöne Werk, das vollständig auf der Höhe der Zeit steht, sei neuerlich bestens empfohlen.

82. F. v. **Hemmelmayr**, Lehrbuch der Chemie und Mineralogie f. d. IV. Klasse der Mädchenlyceen. (Der mineralogische Teil von Heinrich Leitenberger.) 167 S. mit 92 Abbild. und 1 Farbendrucktafel: Nährwert der Nahrungsmittel. Wien 1903, F. Tempsky. Geb. 2,50 K.

Der Auswahl und Behandlung des Lehrstoffes nach entspricht dieses kleine Lehrbuch der untern Stufe der österreichischen Realschulen, doch

ist weniger Gewicht auf theoretische Entwickelungen gelegt, sondern die praktische Seite der Wissenschaft hervorgehoben, so daß die Schülerinnen Einblick in solche chemische Vorgänge erhalten, welche im Leben, im Haushalte von Bedeutung sind. Namentlich der organische Teil ist in dieser Hinsicht sehr verschieden von einem Werkchen desselben Verfassers für Unterrealschulen. Ein Anhang belehrt namentlich über die Ernährungsverhältnisse der Menschen, der Nährwert der wichtigsten Nahrungsmittel wird durch eine angehängte Tafel in graphischer Darstellung ersichtlich gemacht.

Das Lehrbuch entspricht dem Lehrplane der betreffenden Anstalten und wird sich voraussichtlich beim Unterricht gut verwenden lassen.

Nur sollte bei einer neuen Auflage auf die Auswahl und die Stellung der Bilder von Kristallformen mehr Sorgfalt angewendet werden. Die Achsen müßten bei allen Bildern dieselbe Lage haben, wenn sie vergleichbar sein sollten. Dementsprechend stehen Seite 58 die 3 Bilder falsch (vgl. S. 10). Ebenso ist Seite 113 die einfache Gestalt des Feldspates zu drehen, um den Zwilling verständlich zu machen. Die Formen Fig. 11 und 12 (S. 11), sowie 17 und 18 (S. 12) passen gar nicht zueinander, ebensowenig 19 und 20 (S. 13). Da im gleichen Verlage Werke erschienen sind, welche gut zueinander passende Bilder enthalten, wird es nicht schwer sein, diesen sehr störenden Fehler zu vermeiden. Auch könnte bei den Abbildungen der Hefe und der Stärkekörner wohl das Verhältnis zur Naturgröße angegeben sein.

83. Dr. **W. Levin**, Methodischer Leitfaden f. d. Anfangsunterricht in der Chemie, unter Berücksichtigung der Mineralogie. 4. verb. Aufl. VI u. 168 S. mit 98 Abbild. Berlin 1902, O. Salle. 2 M.

Auch die 4. Auflage dieses Werkchens (vergl. Jahresber. 52. Bd. S. 158) hat keine größeren Veränderungen erlitten, kann daher ebenso wie die früheren als brauchbar bezeichnet werden. Verändert wurde der Abschnitt über Zusammenstellung und Einteilung der Mineralien nach Kristallsystemen durch Aufnahme von verschiedenen Abbildungen der Kristallformen des regulären Systems, wobei auch der Hemiedrie und Zwillingsbildung gedacht wurde. Bei einzelnen Abbildungen der Apparate hätte der Zeichner berücksichtigen sollen, daß die auf einem Drahtnetz aufgestellten Kölbchen leicht umfallen, wenn sie nicht am Halse durch eine Klemme mit der Haltstange verbunden sind (Fig. 20, 21, 67).

84. Dr. **A. Berntsen**, Prof., Kurzes Lehrbuch der organischen Chemie. 8. Aufl. XVIII u. 593 S. Braunschweig 1902, Fr. Vieweg & Sohn. Geb. 10 M.

Nach seinem ersten Erscheinen im Jahre 1885 die 8. Auflage. — Das beweist wohl am besten die Trefflichkeit eines Buches, das eine Uebersicht des gesamten Gebietes der organischen Chemie nach dem neuesten Standpunkte des Wissens bietet. Es bietet den Studierenden an Hochschulen, Medizinern und Pharmazeuten, sowie jedem, der über das Wesen der organischen Verbindungen sich orientieren will, einen willkommenen Wegweiser, um so mehr als auch auf den Zusammenhang der Verbindungen durch Zusammenfassung in übersichtliche Tabellen in praktischer Form hingewiesen ist. Die neue Auflage hat außer andern kleinen Verbesserungen in dem Abschnitt über die Eiweißkörper eine Umarbeitung erfahren.

85. **E. Düll**, Wiederholungs- und Uebungsmaterial f. d. Unterricht in Chemie u. Mineralogie an Realschulen u. verwandten Lehranstalten. Mit besonderer Berücksichtigung der organischen Chemie. X u. 155 S. Stuttgart 1900, Fr. Grub. Geb. 2,80 M.

Dieses Buch soll an den bayerischen Realschulen neben dem eingeführten Lehrbuche verwendet werden und namentlich den Stoff zu den Schlußprüfungen bieten. Einige der Fragen sind als Musterbeispiele der Lesestücke zur Wiederholung beigegeben. Die Herausgabe dieser Sammlung soll den Lehrer der Mühe überheben, Diktate zu geben, um dadurch an Zeit zu Uebungen und Wiederholungen zu gewinnen. Da die Uebungen zum Denken anregen, wird auch durch dieselben dem bloßen Memorieren des Lehrstoffes entgegengearbeitet, sie sollen auch als Themen für Schulaufgaben verwendet werden, die kristallographischen Aufgaben sollen zur Anfertigung sauberer Zeichnungen anleiten. Der Verfasser lehnt sich an das in bayerischen Realschulen verbreitete Lehrbuch von Prof. Lipp an (vergl. Jahresber. Bd. 51, S. 115) und bringt so viel Anregendes, daß man dasselbe namentlich angehenden Lehrern zum Studium empfehlen kann. Ob man freilich im Unterricht die Zeit erübrigen kann, in so eingehender Weise sich auf die Anfertigung schriftlicher Arbeiten einzulassen, ist eine Frage, welche von der für den chemischen Unterricht verwendbaren Zeit abhängig ist.

86. Dr. **A. Lipp**, Lehrbuch der Chemie u. Mineralogie f. d. Unterricht an höh. Lehranstalten. 2., verb. Aufl. VIII u. 360 S. mit 128 in den Text gedr. Abbild. u. einer Spektraltafel. Stuttgart 1903, Fr. Grub. Geb. 3,80 M.

Das von uns nach der 1. Auflage (Jahresber. Bd. 51, S. 115) besprochene und als gutes Lehrmittel bezeichnete Werk ist unter etwas verändertem Titel abermals erschienen und hat dabei kleine Veränderungen und Erweiterungen erfahren. Auch wurden eine große Anzahl von Zeichnungen erneuert, wodurch sie ein gefälligeres Aussehen erhielten. Das Buch hat daher eine erhöhte Brauchbarkeit gewonnen, wobei auf unsere frühere Anzeige verwiesen werden mag.

87. Dr. **Max Ebeling**, Lehrbuch der Chemie und Mineralogie f. höh. Lehranstalten. I. Teil. Anorganische Chemie. IX u. 284 S. mit 370 Abbild. Berlin 1902, Weidmannsche Buchh. 3,40 M.

Das günstige Urteil, das Referent im vorigen Jahresbericht (S. 209) über Ebelings Leitfaden der Chemie aussprechen konnte, kann derselbe auch auf das vorliegende Lehrbuch ausdehnen, welches durch Erweiterung aus jenem entstanden ist. In diesem Buche wurde noch mehr als im Leitfaden die chemische Großindustrie berücksichtigt, ebenso die Berg- und Hüttenwerke. Es wurden die statistischen Angaben über die Produktionsverhältnisse von Kohlen, Metallen und Salzen erweitert und durch graphische Darstellungen übersichtlich zur Anschauung gebracht. Entsprechend der Bedeutung für die Industrie in unserer Zeit sind namentlich die Abschnitte über Kohle und Eisen besonders ausgedehnt worden. Wie im Leitfaden wird auch hier der Text durch eine große Anzahl vorzüglicher Abbildungen unterstützt. Sie stellen eine große Zahl von Kristallgestalten vor, andere sind gute Bilder von Mineralien, viele geben die Ansicht gebräuchlicher chemischer Apparate, viele illustrieren in vorzüglicher Weise die chemisch-technischen Prozesse, andere geben Durchschnitte der Erdrinde, Ansichten aus Bergwerken u. s. f. Die Bilder allein empfehlen das Werk selbst Lehrern, welche sich des Buches beim

Unterricht nicht bedienen wollen, da sie in Ermangelung größerer technologischer Werke sich ein Bild über die Entwickelung der chemischen Industrie machen können, die in so vielen Zweigen von den früher angewandten Methoden abgekommen ist. Auch im übrigen steht der Inhalt des Werkes auf dem neuesten Standpunkte der Wissenschaft und wird daher vielen willkommen sein, die sich darüber in Kürze unterrichten wollen.

88. **E. Richter**, Sem.-Lehrer, Wiederholungsbuch für den Unterricht in der Chemie und Mineralogie. Für den Gebrauch an Lehrerseminarien barb. 3., nach den Lehrplänen vom 1. Juli 1901 umgearb. u. erweit. Aufl. IX u. 180 S. mit 75 Abbild. Freiburg i. B. 1902, Herdersche Verl. 2 M., geb. 2,40 M.

Die 2. Auflage dieses Buches konnte schon als ein recht brauchbares Lehrmittel bezeichnet werden (Jahresber. Bd. 46 S. 145). Noch mehr kann das von der 3. gesagt werden, welche in stark veränderter Form vorliegt und bei deren Umarbeitung die vom Referenten früher geäußerten Wünsche berücksichtigt worden sind. Außerdem ist mit Rücksicht auf die Lehrpläne vom 1. Juli 1901 der Inhalt beträchtlich erweitert worden. Namentlich ist auch der Mineralogie ein größerer Raum eingeräumt, nur die Kristallographie wurde wegen Mangels an Zeit nicht aufgenommen. Einiges über gemengte Gesteine ist zu finden, Petrefaktenkunde nicht; das Wichtigste aus der Bodenkunde ist an verschiedenen Stellen eingefügt, ebenso einiges aus der Technologie. Auch die Auswahl und Behandlungsweise des organischen Teiles ist zu billigen. Die Nahrungsmittellehre ist meist dem naturgeschichtlichen Unterricht überlassen und nur kurz berührt.

Das Werk kann als eine passende Grundlage für den Unterricht bezeichnet werden und ist auch bei dem Uebergang in einen andern Verlag auch in der diesem eigenen schönen Ausstattung durch gute Abbildungen in reichlicher Zahl ausgestattet.

89. Dr. **K. A. Henniger**, Chemisch-analytisches Praktikum behufs Einführung in die qualitative Analyse. VIII u. 127 S. Braunschweig 1902, Fr. Vieweg & Sohn. 1,50 M., geb. 1,75 M.

Diese Arbeit ist ursprünglich als Beilage zu den Jahresberichten des Charlottenburger Realgymnasiums veröffentlicht worden (vergl. Jahresber. Bd. 53, S. 196) und wurde von vielen Seiten mit Beifall aufgenommen, so daß der Verfasser sie nun in etwas erweiterter Form veröffentlicht. Er geht jetzt von der Bildung und den Eigenschaften der Salze aus, nimmt sodann die Lösungserscheinungen vor und behandelt die wichtigsten Säuren und Salze und knüpft daran die Durchführung der qualitativen Analyse von einfachen und von zusammengesetzten Substanzen. Wie früher schon wird auch die Ausstattung des Laboratoriums und die Bereitung der Reagentien besprochen.

Das früher schon ausgesprochene günstige Urteil kann um so mehr auf diese Arbeit in ihrem veränderten Zustande übertragen werden, als auch die als wünschenswert bezeichneten Ergänzungen aufgenommen wurden und das Werkchen sich noch besser als Hilfsmittel bei den praktisch-chemischen Uebungen verwenden läßt und den Lehrer um so besser unterstützt, als es den Schülern gestattet, auch ohne fortwährende Beihilfe den richtigen Weg zu finden.

90. Dr. **P. Weselsky** u. Dr. **R. Benedikt**, 30 Uebungs-Aufgaben als erste Anleitung zur quantitativen Analyse. 3. Aufl. bearb. von Prof. Dr. G. Vortmann. 39 S. mit 9 Textbildern. Wien 1902, F. Deuticke 1,25 M.

Diese 30 Uebungsaufgaben sollen als Anleitung für das 1. Semester dienen, in welchem sich der Studierende der Chemie mit qualitativer Analyse beschäftigt. Bei der Auswahl der Beispiele sind die wichtigsten Methoden zur Trennung und Bestimmung berücksichtigt worden, und sie sind so genau beschrieben, daß der Anfänger sie leicht auszuführen vermag, um so mehr, wenn er über die gebräuchlichsten Operationen von dem Leiter des Laboratoriums unterwiesen wird. Das Werkchen hat sich an der Wiener technischen Hochschule seit Jahren bewährt und dürfte auch für andere Anstalten sich empfehlen, namentlich deshalb, weil dem Leiter solcher Uebungen damit eine große Erleichterung geboten wird.

91. Dr. **Karl Hassack**, Physikalische u. mikroskopische Warenprüfungen. Ein Leitfaden für die praktischen Uebungen im Laboratorium für Warenkunde an kommerziellen und gewerblichen Lehranstalten, sowie zum Selbstunterricht. 146 S. mit 152 Abbild. Wien 1903, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 2 K.

Im Anschluß an sein Lehrbuch der Warenkunde (Jahresber. 53. Bd. S. 198 und 54. Bd. S. 209) bietet Prof. Hassack hier ein Lehrmittel, das in weitern Kreisen Interesse erregen wird. Mehr als noch vor wenigen Jahrzehnten bringt die zunehmende Teuerung es mit sich, daß die Waren verschiedenster Art teils durch Surrogate ersetzt, teils mit ihnen gemischt und verfälscht in den Handel kommen. Wie nun die Wissenschaft einerseits die Hand dazu bietet, ist sie auch berufen, das Falsche vom Wahren erkennen zu lassen und gegen Betrug zu sichern. Während aber die chemische Analyse diese Aufgabe schon längst in zahlreichen Laboratorien löst, geschieht es bei solchen Waren, wo es weniger auf die chemische Beschaffenheit ankommt, noch nicht so sicher und in so ausgedehnter Weise. Es ist daher sehr zu begrüßen, wenn der in seinem Fache so gründliche Verfasser es unternimmt, die Schüler an Handelsschulen und zugleich die weitesten Kreise mit den Untersuchungsmethoden bekannt zu machen, welche man anzuwenden pflegt, um eine Ware auf ihre Güte und Reinheit zu untersuchen. Er sieht dabei ab von der Sinnesprüfung, durch welche man das äußere Ansehen der Ware, am besten nach guten Vergleichsmustern von Sammlungen zu untersuchen pflegt und bei sorgfältiger Uebung vieles zu erkennen imstande ist, und wendet sich besonders den physikalischen Prüfungsmethoden zu, unter denen die mikroskopische Prüfung besonders wichtig ist.

Er schildert z. B. das Messen und Wägen der Körper, die Bestimmung des spezifischen Gewichtes, die Prüfung des Lichtbrechungsvermögens u. a. und zeigt, wie die verschiedensten Waren, Petroleum, Getreide, Mehl, Zucker, Spiritus, Fette, Garne, Papier 2c. untersucht werden. Zur Erleichterung des Erkennens mit dem Mikroskop werden zahlreiche Abbildungen in vergrößertem Maßstabe beigegeben, welche bei solchen Untersuchungen gut leiten können. Dazu werden auch einige Reagentien für mikrochemische Proben angegeben.

Das Werkchen ist sehr praktisch angelegt und wird nicht nur den Lehrern an Handelsschulen gute Dienste leisten; auch beim chemischen Unterricht, beim Unterricht in der Physik, in der Naturgeschichte 2c. wird man von den Angaben des Verfassers vielfach Anwendung machen können, namentlich wenn diese verschiedenen Unterrichtszweige auch der mechanischen Technologie ihre Aufmerksamkeit zuwenden. Es möge daher das Werkchen als vorzüglich seinem Zwecke entsprechend empfohlen werden.

IV. Literaturkunde.

Von

Prof. Dr. Th. Matthias

in Zwickau.

Grundsätzliche Fragen über die Literaturgeschichtsschreibung knüpfen sich innerhalb des Berichtsjahres vor allem an drei Werke, zunächst an K. Lamprechts begonnene Abschlußbände zu seiner deutschen Geschichte: „Zur jüngsten deutschen Vergangenheit. I. Bd.: Tonkunst — Bildende Kunst — Dichtung — Weltanschauung, (Berlin, Gärtner, 6 M.)" und an Adolf Bartels' „Geschichte der deutschen Literatur" (unten Nr. I, 1), die gegenüber der starr objektiven Rankeschen Methode auch in der Vergangenheit die für uns Gegenwärtige vorbereitenden Kräfte und darin waltenden Ideen zu erfassen suchen und den Blick der Betrachtung vorwärts, der Zukunft entgegen richten. Wie Lamprecht schon die ältere Dichtung bis 1750 neben der vorwiegend wirtschaftsgeschichtlichen Grundlage, die er seiner Darstellung damals gab, doch auch um die Begriffe eines symbolischen, typischen, konventionellen und individuellen Zustandes zu gruppieren suchte, so hat er sich die Herausarbeitung solcher Leitgedanken der gesamten, politischen, ökonomischen wie nun geistigen Entwicklung immer angelegener sein lassen. Hat er versucht, die Zeit von 1750—1870 als die subjektivistische — freilich nicht ohne Willkürlichkeit — verstehen zu lehren, so hat er im vorliegenden Bande die drei Jahrzehnte 1870—1900 ausführlich, geistvoll und mit vielseitigster Kennerschaft unter den einen Gesichtspunkt der Reizsamkeit gerückt. Die Dichtung wird dabei unter einen von den bildenden Künsten herübergenommenen, nur bedeutend weitergefaßten Begriff gebracht, den des Impressionalismus; und wenn auch dabei wieder mit der Einordnung aller Dichter unter die naturalistisch-physiologischen oder idealistisch-psychologischen manche Gewalttätigkeit verknüpft ist und man überhaupt mehr durch die vielen, immer möglichst positiv gerichteten Einzelzüge der Beobachtung und Beurteilung gefördert wird: ein mächtiger Anstoß ist auf alle Fälle durch Lamprechts Werk jener Richtung gegeben worden, die aus der erfahrungsgeschichtlichen, an allen Einzelheiten des Stoffes haftenden bloßen Beschreibung hinausstrebt zu allgemeiner Anschauung, zur Fassung der leitenden Ideen: „Die Fähigkeit großer Anordnung" ist nach Richard M. Meyers Wort „ihr seltener Vorzug". — Bartels' Buch hat bei aller Selbständigkeit nicht den Ehrgeiz wissenschaftlich Neues zu bieten, das Ziel, das sein Verfasser sich gesteckt hat, ist ein ästhetisches und nationales: übersichtliche Behandlung des Stoffes und leichte Lesbar-

keit erstrebt die Darstellung, und der Maßstab, der bei der Wertung der Dichtungen hier bewußter und folgerichtiger als je bisher angelegt wurde, ist der nationale und der ästhetische. Auf ästhetischem Gebiete glaubt er auch dem Mann der Wissenschaft etwas sagen zu können und hat er ihm etwas zu sagen: Der Verfasser, der selbst ein anerkannter Dichter ist, beansprucht das Recht, wo die Wissenschaft versagt, kraft angeborener ästhetischer Begabung und praktisch-kritischer Ausbildung, das entscheidende Urteil zu fällen. Er will der Gegenwart und Zukunft dienen, indem er jede Gelegenheit benutzt, den Stolz auf unser deutsches Volkstum zu stärken und das nationale Gewissen zu schärfen. Der Herausarbeitung der treibenden Kraft der Entwickelung, der in ihr sich auswirkenden Ideen dient das Verfahren, das der Verfasser schon in seiner „Deutschen Dichtung der Gegenwart" befolgt hat, die scharfe Trennung der geschichtlichen Entwickelung, die in jedem Zeitabschnitt in einer vorausgeschickten „Uebersicht" dargestellt wird, und der Einzelausführungen über die Dichter, in denen nun abgeschlossene kleine Charakteristiken zur Einführung in Werke und Wesen des Dichters versucht und gelegentlich auch ästhetische Würdigungen gegeben werden konnten. Die innere Verbindung dieser beiden Teile besteht darin, daß die Leitgedanken jedes Zeitabschnittes zu überzeugender, zwingender Deutlichkeit herausgearbeitet sind und die Einzelpersönlichkeiten sich gemäß dem Vorwiegen dieser Motive bei ihnen sich den Zeitabschnitten sachlich innerlich fest einordnen. Bartels verkennt nicht, wieviel ihm die Forschung hier vorgearbeitet hat, darf aber anderseits für sich in Anspruch nehmen, diese Anordnung vollständiger und folgerichtiger durchgeführt zu haben. Gegen manche Eigenmächtigkeit, die auch hier untergelaufen ist, hat sich die Kritik schon gekehrt, und hier mit Recht; ihr Einspruch auch gegen den vorherrschenden nationalen Maßstab aber hat es nicht zu hindern vermocht, daß das eben um dieses Maßstabes willen viel angefochtene Buch sich erfreulich erfolgreich durchgesetzt hat.

Ein kühner Wurf, wie so Bartels' Buch unter den Gesamtdarstellungen bedeutet, ist auf dem Gebiete der Hilfsmittel zur Einführung in die Literatur und zur Grundlegung für ihre Darstellung Richard M. Meyers „Grundriß der neueren deutschen Literaturgeschichte" (6 M.), der für die Zeit nach 1800 gleichsam eine Fortsetzung von Goedeke bieten will, und wenn er auch von dessen Umsicht und Abmessung im einzelnen und der nötigen Gleichmäßigkeit noch weit entfernt ist, so ist das Buch als erste kühne Tat der Art doch höchst dankenswert. Ein allgemeiner Teil (S. 1—41) führt sehr lehrreich in die zu jedem Studium der neueren Literaturen vorhandenen Werke ein, als da sind Gesamtdarstellungen der Literatur überhaupt, der neueren, der deutschen und der modernen deutschen, einzelner Zeiträume, Landschaften, Gruppen, Richtungen und Gattungen; dann die Sammlungen literarhistorischer, kritischer und biographischer Aufsätze; ferner Anthologien, Bibliographien der Weltliteratur, und die technischen Hilfsbücher wie Metriken, Poetiken, Stilistiken und über die Kunst zu lesen überhaupt, und verwandte Erscheinungen der politischen und Kunstgeschichte, der Philologie und der Geschichtswissenschaft überhaupt. Der besondere Teil verzeichnet die Werke der einzelnen Schriftsteller nebst den wichtigsten biographischen und kritischen Schriften über sie, wie zahlreichen, beiden gewidmeten zeitgenössischen Besprechungen.

Ein nicht minder notwendiges Hilfsmittel, das freilich noch entsagungsvollerer Art ist, bietet in einem ersten Bande die Gesellschaft der

Bibliophilen in Weimar dar: von Mich. Holtzmann und Hans Bohatta ein „Deutsches Anonymen-Lexikon 1501—1850. Aus den Quellen bearbeitet. Bd. 1: A—D." Zwei mutige, lange nicht genug unterstützte Männer fangen hier an, nachzuholen, was, um vollkommen zu werden, gelehrte Gesellschaften und Staat hätten veranlassen müssen.

Unter den Darstellungen mögen die Sammelwerke und Sammlungen vorangehen. Von den „Literaturen des Ostens in Einzeldarstellungen" ist als Bd. 8 erschienen die „Geschichte der chinesischen Literatur" von Wilhelm Grube. In der gediegenen Sammlung Göschen führen ebendahin Bd. 162 und 163: Die Hauptliteraturen des Orients: 1. Teil: Die Literaturen Ostasiens und Indiens: 2. Teil Die Literaturen der Perser, Semiten und Türken. Von Dr. M. Haberland (unten Nr. I, 7). Nr. 166 bringt von einem Nationalrussen, Dr. Georg Polonskij, die „Geschichte der russischen Literatur" (unten Nr. I, 7).

Das führt zu den Darstellungen, die das Gebäude der Weltliteratur im alten Sinne Goethes und der Romantiker weiter ausbauen helfen, deutsche Biographien und Würdigungen fremder Meister und neue oder verbesserte Verdeutschungen ihrer Werke. Erfreulicherweise treten die Slaven diesmal zurück, namentlich Tolstoi, wie er denn auch in der obengenannten Darstellung seines Landmannes als Dichter einen gebührend niedrigeren Platz erhält. Zu dieser gerechteren Würdigung tragen vielleicht auch die Schriften bei: „Die Deutschen in Tolstois Schilderung" von Friedrich Dukmeyer, (50 Pf.); und „Anti-Tolstoi" von H. v. Samson-Himmelstjerna, Berlin, Walther, 2,50 M. Dagegen bleiben die Norweger im Vordergrunde, ist doch von Brandes u. a. Gelehrten eine authentische Ibsen-Ausgabe in erfreulich flottem Erscheinen, und Elias-Berlin und Naerup-Christiania bereiten eine Sammlung seiner Briefe vor. Ueberhaupt zeigt jetzt erfreulicherweise auch die zünftige Forschung rege Teilnahme für die beiden hervorragendsten Meister des Nordens, Ibsen und Björnson. Roman Wörners Ibsen, Bd. I, (München 1900) zu ergänzen, behandelt Rudolf Sokolowsky (Euph., Bd. 9, S. 593 ff.) „Henrik Ibsens Römerdramen" nach Quellenbehandlung und Ideengehalt, der im „Catilina" besonders in der Bürgerfreiheit und allgemeinem Staatswohl, in „Kaiser und Galiläer" im „idealen Menschentum" gefunden wird. — R. Petsch läßt bei J. Frank, Würzburg, eine Sonderausgabe von Ibsens „Brand" erscheinen. — Björnson widmet kein geringerer als Bernhard Seuffert im „Euphorion", Bd. 9, S. 1—21, eine feinsinnige Studie „Björnsons Schauspiel ‚Ueber unsere Kraft'", es mit Goethes „Iphigenie" in eine Reihe rückend. Dem entspricht der Vergleich, den Chr. Collin durchführt: „Björnsons ‚Ueber unsere Kraft' und die griechische Tragödie. Einzige berechtigte Uebersetzung von Clarś Mjöen". —

Unter den modernen Engländern steht immer noch Ruskin im Vordergrunde, dem zwei zusammenfassende Würdigungen gelten: Charlotte Broicher, „John Ruskin und sein Werk Puritaner, Künstler, Kritiker" (6 M.) und Samuel Saenger, „John Ruskin, Sein Leben und Lebenswerk" (Straßburg, 239 S., 4 M.). Immerhin stellt dem einseitigen Kunstmoralisten sein eigener deutscher Verleger jetzt einen rein genießenden ästhetischen englischen Kunstschriftsteller entgegen: Walter Pater, „Die Renaissance. Studien in Kunst und Poesie" (unten Nr. V, 3). Von älteren Engländern erhält Dickens seine erste originaldeutsche Lebensdarstellung von Paul Heichen: „Charles Dickens, Sein Leben und seine Werke" (Naumburg, Schirmer, 3 M.). Es zerfällt in

ein — freilich nicht bibliographisch genaues Verzeichnis der Werke, englischen Ausgaben und Literatur, eine Darstellung des Lebens und der Wirksamkeit, einen kritischen Teil, eine Plauderei „Mit Dickens durch London" und eine reichlich hundert Seiten umfassende Zusammenstellung Dickensscher Charakterfiguren. Alle Anerkennung verdient auch Bd. 44 der „Geisteshelden": E. Koeppel, „Byron". Einem ehedem Ueberschätzten, Goldsmith, widmet in der „Anglia", N. F., XIII, 2, W. Fischer eine Studie: „Goldsmiths ‚Vicar of Wakefield'", wonach Goldsmiths Verdienst lediglich in der Idylle liegt und ihm die Fähigkeit zum Romandichter völlig fehlte; der Vicar of Wakefield wird zum großen Teil als Entlehnung aus Fielding erwiesen. — Die meiste Teilnahme schenken wir Deutschen noch immer Shakespeare. Den Weg zu ihm, d. h. zu seinem Genuß zu zeigen, ist das Ziel bei Hermann Opitz, „W. Shakespeare als Charakterdichter. Zur Anregung edeln Kunstsinnes" (unten Nr. IV, 8) und bei Theodor Eichhoff, „Der Weg zu Shakespeare" (Halle, Niemeyer, 3,60 M.), ein mehr textkritisches Buch, das namentlich die Fälschungen, verstümmelten Ausgaben und Ueberlieferungsfragen behandelt, und indem es seinen Weg „durchs Leben" nimmt, nicht, wie die bisherige Kritik so oft zu versagen meint. Derselbe erörtert auch „Shakespeares Forderung einer absoluten Moral" in einer Schrift desselben Verlages, die außerdem den, den Inhalt erläuternden Untertitel führt: „Eine Erläuterung seiner Gedichte ‚Venus und Adonis' und ‚Die Schändung der Lukretia'. Mit dem vollständigen Text der Gedichte der deutschen Uebersetzung von Emil Wagner. Auf dem Gebiete des Liebeslebens ist Shakespeares Forderung demnach unbedingte Keuschheit und eheliche Treue. — Populärer sind die Würdigungen „Shakespeare", von Adolf Beck bei Schöningh—Paderborn und „An der Grenze zweier Zeiten: Freie Reden über Shakespeare" von Adolf Gelber. Einen „Beitrag zur Geschichte des deutschen Shakespeare" liefert Hermann Uhde-Bernays mit der Studie „Der Mannheimer Shakespeare", worin dieser Mannheimer oder Straßburger Nachdruck der Eschenburgschen Uebersetzung nach Veranstalter und Wesen gewürdigt wird. Bis auf die ersten Anfänge des englischen Einflusses auf die deutsche Bühne geht ein Aufsatz „Englische Komödianten am Hofe Philipp Julius' von Pommern—Wolgast" im Jahrbuch der deutschen Shakespeare-Gesellschaft zurück (Bd. 38, S. 196 ff.), worin C. F. Meyer die Ausbreitung des englischen Komödiantentums zur Zeit Shakespeares und weiter im 17. Jahrhundert überhaupt auf dem Festlande verfolgt. Paul Zimmermann macht ähnlich reichliche Mitteilungen über „Englische Komödianten in Wolfenbüttel" in den Germanistischen Abhandlungen, Hermann Paul zum 17. März 1902 dargebracht, S. 215 ff. Otto Burmeister behandelt „Nachdichtungen und Bühneneinrichtung von Shakespeares ‚Merchant of Venice'", und Clemens Klopper hat sich in seinen „Shakespeare-Realien. Altenglands Kulturleben im Spiegel von Shakespeares Dichtungen" eine dankbar zeitgemäße Aufgabe gestellt, sie freilich noch nicht vollkommen gelöst.

Zwei andere Schriften zu Shakespeare führen den Berichterstatter zu einer Weltliteratur in anderem als dem alten Herder-Goetheschen Sinne und zu deren Gegenbild in der literargeschichtlichen Methode. Was die großen verkehrspolitischen Vereinbarungen für den Austausch der materiellen Güter, was die immer häufigere Zusendung von Bücherangeboten aus New York bis in das Zimmer des deutschen Gelehrten und Liebhabers besagt, das beobachtet man wachsend auch an der literargeschichtlichen

Arbeit: die Schranken zwischen den einzelnen Ländern fallen immer mehr. Wenn wir uns ehedem in der Vertrautheit mit fremden Kulturvölkern diesen weit voraus wußten, so liefern diese jetzt oft auch Darstellungen unsrer Literatur, die uns Achtung und Beachtung abnötigen, wie wir umgekehrt freilich auch die fremden Literaturen immer umfassender auch in den fremdsprachigen Darstellungen verfolgen.

Vor allem, wie schon angedeutet, rückt uns Amerika immer näher. Im ‚Euphorion', Bd. 9 (1902) ist zum erstenmal, S. 500—509, von Max Poel über „die während der Jahre 1900 und 1901 in Amerika veröffentlichten Aufsätze über deutsche Literatur" berichtet. Charlotte Porter und Helena Carbe verdienen Gehör mit ihren Shakespeare Studies. Macbeth (New York, America Book Co.), worin erst die neue Darstellung des Stoffes und seine Probleme, dann die Quellen behandelt sind. Max Batt liefert eine wertvolle Untersuchung „The Treatement of Nature in German Literature from Günther to the Appearence of Goethe's Werther" (Chicago), und ein dortiger Vertreter der literarischen Forschung in deutschem Geiste, Camillo v. Klenze, charakterisiert feinsinnig „The Treatement of nature in the works of Nik. Lenau (Chicago, Selbstverlag)" als im Grundzuge romantisch, aber um eigenartige Züge bereichert. — Arthur Remy behandelt „The influence of India and Persia on the poetry of Germany" (New Y. Columbia. University Press). Obwohl er diesen Einfluß mehr in der Nährung des universellen Zuges des deutschen Geistes sieht, schätzt er dennoch die west-östlichen Nachdichtungen, so auch die Goethes weniger als die reproductions and translations of inspired, und zu skizzenhaft, kommt er über Schacks Abhandlung in der ‚Pandora': „Die erste und die zweite Renaissance" kaum hinaus. Karl Knortz gibt im „Poetischen Hausschatz der Nordamerikaner" gute Uebersetzungen aus 73 amerikanischen Dichtern, und verzeichnet dabei die Hauptquellen und die wichtigsten Lebensdaten.

Die englische Literatur in einer gediegenen nationalen Darstellung zu verfolgen, gibt in erneuter und verbesserter Weise Gelegenheit das altbekannte Werk „Chambers Cyclopaedia of English Literature. New Edition by David Patrick. A history critical and biographical of authors in the english tongue from the earliest times till the present day with specimens of their writings." I. Bd. (Lond. u. Edinb.), und für die neueste Zeit, freilich ohne große Selbständigkeit und Tiefe die Veröffentlichung der Darbietungen des Lektors bei dem Marburger Ferienkurse von 1899: Robert Schindler, On certain aspects of recent English Literature. Six lectures (Teubner), die Matthew Arnold; Tennyson und Clough; Meradith und Swinburn; Thomson und Hardy; Browning; Kippling behandeln. Eine entsprechende Veröffentlichung über Marburger französische Ferienkurs-Vorträge von 1902 sind die in Vietors „Neuphilologischen Vorträgen und Abhandlungen" erschienenen anziehenden und meist treffenden Skizzen „De Hugo à Mistral" von Michel Jouffret, wesentlich Zusammenstellungen der französischen Urteile über Victor Hugo, Leconte de Lisle, Sully Prudhome, François Coppée, José Maria de Hérédia, die Feliber und Mistral. Arthur Chuquet veröffentlicht schon die 2e série seiner gediegenen Etudes de littérature allemande. (Paris, Plon-Nourrit).

Die Schranken zwischen den Völkern waren aber auch in den ältesten Zeiten nicht so hoch, die Beziehungen nicht so spärlich, als man ehedem gern annahm. Daher die glänzenden Ergebnisse der neueren vergleichenden Methode der literaturgeschichtlichen Forschung: auch

vor ihr fallen immermehr Schranken, und was ehedem als ureigenes Stammesgut galt, erscheint jetzt oft als allgemeiner Besitz und gemeinsames Erbteil, das seine eigenartige Erscheinung erst jüngerer Stammespflege verdankt. Selbst die Volkskunde erhält durch diese Art der Betrachtung Aufschlüsse über Gegenstände der ältesten Zeiten, da Volksbräuche und Sagen sich bildeten. Es hat kein ureigenes und uraltes Weihnachtsfest gegeben, ist z. B. das Ergebnis der sorgfältigen „Untersuchungen über die Zeitrechnung der alten Germanen.“ Nr. 2: „Das germanische Julfest“ (Stuttg. 1901, Kohlhammer) von Gustav Bilfinger, wonach es für die Feier der Geburt Christi keine besonderen alten germanischen Bräuche gibt, sondern diese Reste römischer Kalendenfeiern sind entweder als heidnisch bekämpft oder in christlicher Weise umgestaltet worden. Die Sagen betreffend, kommt B. A. Gough in Heft 23 der ‚Palästra, Untersuchungen und Texte aus der deutschen und englischen Philologie‘: „The Constance Saga“, von der er 19 literarische Fassungen beibringt, zu dem Ergebnis, daß sie eine ursprünglich teutonische Sage sei. Die Legende wieder von Kind Horn verfolgten Otto Hartensteins „Studien zur Hornsage“ in den ‚Kieler Studien zur englischen Philologie‘ (Heidelberg, Winter) von der ältesten anglo-normannischen Fassung bis zur deutschen Nachdichtung, indem er dabei allerdings die Beziehung jener zur mittelenglischen Dichtung besonders betonte. — Mit der Sage berührt sich das Märchen, mit dem Volksbrauch das Volkslied, Kinderspiel und Kinderlied. Die Geschichte der Kunde und Auffassung vom deutschen Volkslied seit dem Bekanntwerden der Sammlung des englischen Bischofs Percy in Deutschland um 1765, verfolgt Heinrich Lohres Schrift: „Von Percy zum Wunderhorn. Beiträge zur Geschichte der Volksliederdichtung in Deutschland“ (Palästra, Untersuchungen und Text aus der deutschen und englischen Philologie. Herausgegeben von A. Brandl und E. Schmidt, Nr. 22). Er behandelt im 1. Kapitel das Fortleben des englischen Volksliedes in Deutschland und im 2. das deutsche Volkslied. Dabei werden die wenigen bedeutenden Helfer zwischen Herder und dem Wunderhorn gut gekennzeichnet; aber schon Reichard, der nach Arnims eigenem Zeugnis so viel für das Volkslied getan hat, und W. Skott sind übersehen, überhaupt ist Herders Sammlung wie die Art der Ordnung und Bearbeitung im Wunderhorn nach Minor nicht gebührend veranschaulicht, so daß dieser in der Deutschen Literatur-Zeitung, Bd. 23, S. 2469—71 selbst Fingerzeige gibt, was auf diesem Gebiete zunächst zu tun sei. — Einen wertvollen Baustein zur Geschichte des Volksliedes liefert Erwin Kircher in der Freiburger Dissertation: „Volkslied und Volkspoesie in der Sturm- und Drangzeit.“ Gleich wertvoll für die Forschung sind die beiden Arbeiten „Ungarische Volksmärchen“, ausgewählt und übersetzt von Elisabeth Sklarek; mit einer Einleitung von A. Schullerus (Leipzig, Dieterich) und „Kinderlied und Kinderspiel im Kanton Bern“, von Gertrud Züricher in den ‚Schriften der schweizerischen Gesellschaft für Volkskunde‘; denn wenn die letzte Sammlung auch dergestalt nicht so umfänglich ist wie Rochholz' veraltete Sammlung „Alemannisches Kinderlied und Kinderspiel“, so sind dafür den Texten nicht nur Parallelen-Nachweise, sondern auch bei aller Knappheit wirklich veranschaulichende Spielbeschreibungen beigegeben; und ebenso sind den ungarischen Märchen von E. Sklarek mit Hilfe eines solchen Kenners wie Joh. Bolte, anmerkungsweise die wichtigsten Varianten der indogermanischen Märchenliteratur beigegeben, soweit sie in der deutschen

Uebersetzung vorliegt. — Der Geschichte eines einzelnen Spieles geht L. Klimke nach in Vogts germanistischen Abhandlungen, Nr. 19: „Das volkstümliche Paradiesspiel und seine mittelalterliche Grundlage", und Karl Reuschel erklärt in der Untersuchung „Ein altes Kindergebet und seine Entstehung" im ‚Euphorion, Bd. 9, S. 273—280, die Vierzehnzahl der Engel' in dem alten, durch Humperdinks „Hänsel und Gretel" wieder bekannt gewordenen Kinder-Abendgebete aus der Zahl der oft als Engel dargestellten 14 Nothelfer. Derselbe bietet auch für die Kreise, welche zuerst pflichtmäßig mit der Vermittelung der Märchen und Sagen zu tun haben, die Volksschullehrer, eine nicht genug zu empfehlende Einführung in den Stand der heutigen Sagen-, Märchen- und Volksliedforschung in seinen Volkskundlichen Streifzügen (unten Nr. V, 2). Neue Märchen für Haus und Schule hat der durch solche und verwandte Sammlungen schon vorteilhaft bekannte Naturwissenschaftler an der Leipziger Thomasschule gesammelt: Deutsches Märchenbuch. Herausgegeben von O. Dähnhardt. Mit vielen Zeichnungen und farbigen Originallithographien von E. Knithan. Bd. 1.

Bekannter ist diese Abhängigkeit von ausländischen Quellen ja längst für unsere mittelhochdeutsche, zumal höfische Dichtung. Besondere Aufmerksamkeit hat diesem Gebiete zugewandt A. Bossert, der Inspecteur général des öffentlichen Unterrichts Frankreichs, der schon 1901 sowohl eine „Littérature allemande du moyen âge et les origines de l'épopée germanique" und eine „Histoire de la littérature allemande depuis les origines jusqu' á nos jours" veröffentlichte. 1902 ließ er „La légende chevaleresque de Tristan et Iseult. Essai de littérature comparée" folgen, ohne daß er freilich mit diesem Kompendium der literarischen Gestaltung des Tristan-Stoffes wesentlich Neues geboten hätte, gegenüber seiner früheren (1865) sehr verdienstlichen Schrift „Tristan et Iseult, poème de Gotfried de Strassbourg, comparée à d'autres poèmes sur le même sujet." Etwas weiter zurückgreift die Untersuchung über „Das Verhältnis von des Strickers ‚Karl' zum Rolandslied des Pfaffen Konrad von Würzburg, mit Berücksichtigung des chanson de Roland" (Wien, Pichler). Auch die Spielmannsdichtung wäre ähnlich beeinflußt nach Felix Lindners Studie „Ueber die Beziehungen des Ortnit zu Huon von Bordeaux" in den Studien zur Vgl. L.-G. II, 3, deren Ergebnis, der um 1216—1222 verfaßte Huon habe den Ortnit beeinflußt, freilich vor C. Voretzer (Deutsche Lit.-Ztg., XXIII, S. 2659 ff.) angefochten wird. Derselbe veröffentlichte auch eine Abhandlung „Zur Geschichte der Oberonsage" (Rostock 1902). Auch dem ebenfalls hinlänglich bekannten französischen Einflusse auf die Sprache der damaligen deutschen Dichtung ist doch in einer verdienstlichen neuen Art nachgegangen worden in den Mémoires de la Société néo-philologique à Helsingfors, Bd. 3, S. 75—204, indem hier für den französischen Einfluß auf die deutsche Sprache des 12. Jahrhunderts zum erstenmal die Chronologie dieses Einflusses genau festgestellt wird.

Auch für einen Volksmann, für den es weniger zu erwarten wäre, erweist A. Hoch in seiner Ausgabe: Geiler v. Kaysersberg, Ars moriendi aus dem Jahre 1497. Herausgegeben und erörtert in den Straßburger Theologischen Studien, Bd. 4, Heft 2, wie sehr dieser z. B. Thomas v. Aquino, Augustus, Wilhelm v. Paris. Duns Scotus. Gerson und Peraldus benutzt hat. — Adolf Hauffen bietet in der 6. Fortsetzung seiner Fischart-Studien im Euphorion, Bd. 9, S. 637 ff. diesmal „die Verdeutschung politischer Flugschriften aus Frankreich, der

Schweiz und den Niederlanden.“ Auf die humanistischen Bestrebungen der Augsburger Aerzte des 16. Jahrhunderts wirft manches Licht die Hallische Dissertation von Wilhelm Fehse, Christof Wirsungs deutsche Celestina-Uebersetzungen, die, im übrigen nicht eben über Arturo Farinelli hinausführend, in dem Kapitel über Wirsungs beide Uebersetzungen auch für die Sprachgeschichte lehrreich ist. — Zu England, seinen Komödianten und Shakespeare führen uns noch einmal mancherlei Untersuchungen über wechselseitige Beeinflussung zwischen diesem Lande und dem unsrigen. Fritz Holleck-Weithmann kommt in seiner Untersuchung „Zur Quellenfrage von Shakespeares Lustspiel ‚Much ado about nothing‘“ in den Kieler Studien zur englischen Philologie, Heft 3, zu dem Ergebnis, daß so wenig wie Shakespeare die beiden deutschen Bearbeiter desselben Stoffes, Jakob Ayrer und Michael Kongehl, Bandellos zu Grunde liegende Novelle oder Bellforests Uebersetzung selbst benützt habe; Ayrer habe Mauritius Brands deutsche Uebersetzung von Bellforest vom Jahre 1594, und alle drei außerdem eine gemeinsame Quelle benutzt, die den Deutschen durch englische Komödianten bekannt geworden sei. Eine Leipziger Dissertation von Th. Zeiger enthält „Beiträge zur Geschichte des Einflusses der neueren deutschen Literatur auf die englische“, eine andere ebendort angegebene von E. Markgraf behandelt den „Einfluß der deutschen Literatur auf die englische am Ende des 18. und im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts“, und eine dritte von W. Sellier behandelt im besonderen „Kotzebue in England“ als einen Beitrag zur „Geschichte der englischen Bühne und der Beziehungen der deutschen Literatur zur englischen“. Eine auf staunenswerter Belesenheit und gewaltigem Sammelfleiß beruhende Fülle von Ausblicken und Uebereinstimmungen für die vergleichende Literaturgeschichte gibt endlich A. K. T. Tielo sowohl in seinem Buche „Die Dichtung des Grafen Moritz von Strachwitz“, als in den umfassenden Studien „M. v. Strachwitz' ‚episch-lyrisches Nordland‘ und ‚Romanzen und Historien‘“ im Euphorion, Bd. 9, S. 131 bis 152; 372—397 und 707—728, worin Analysen der Gedichte mit einer überwältigenden Menge von Quellen- und Parallelen-Nachweisen verbunden sind.

Gesamtdarstellungen von wissenschaftlichem Charakter sind außer den um ihrer methodischen Bedeutung erwähnten von Bartels und Lamprecht diesmal nicht zu erwähnen. Nur die Moderne hat zwei überblickende Würdigungen erfahren in der Schrift „Die moderne Literatur“ von Arthur Müller-Brück und in der anderen „Arno Holz und die jüngstdeutsche Bewegung“ von K. H. Ströbl, und Aktenstücke, Beobachtungen und Erlebnisse, die zu ihrer Würdigung dienen, hat Michael Georg Conrad zusammengestellt in den flott geschriebenen „Erinnerungen zur Geschichte der Moderne“ (unten Nr. I, 2). Wohl aber verdienen von solchen Darstellungen, die sich an die Schule und die weiteren Kreise der Gebildeten wenden, mehrere durchaus empfehlende Erwähnung: für die Schule Ad. Magers „Grundzüge der deutschen Literaturgeschichte für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht“ (Wien, Pichlers Witwe) und Franz Prosch, „Geschichte der deutschen Dichtung zum Gebrauche an österreichischen Lehranstalten und für das Selbststudium“ (unten Nr. I, 4 und 6); dazu gesellen sich S. Robert Nagels „Maturitätsfragen aus der deutschen Literaturgeschichte“ (Nr. I, 9) und manche unter I, 5, 10 bis 12 verzeichnete Leitfäden. — Für weitere Kreise ist die treffliche „Deutsche Literaturgeschichte“ von Karl Storck (unten Nr. I, 3) bestimmt, von der binnen kurzer Zeit die zweite Auflage nötig geworden ist, und eine

neue Darstellung der „Geschichte der deutschen Literatur von Goethes Tode bis zur Gegenwart" von Paul Heinze (Leipzig, Berger). Anderen weitesten Kreisen will ja auch Lehmanns Volkshochschule, herausgegeben von Dannheißer, dienen, deren zweites Bändchen (unten I, 8) eine „Kurze Geschichte der englischen Literatur" enthält. Für Schule und Haus sind auch zwei neue Erläuterungssammlungen bestimmt: Otto Lyons „Deutsche Dichter des neunzehnten Jahrhunderts. Aesthetische Erläuterungen (Leipzig, Teubner, je 50 Pf.), von denen im Berichtsjahr 4 Hefte vorlagen: Fritz Reuter, Ut mine Stromtid. Von Paul Vogel; Otto Ludwig, die Makkabäer, von R. Petsch; Hermann Sudermann, Frau Sorge. Von G. Boetticher; und Th. Storm, Immensee und Ein grünes Blatt, von O. Ladendorf; und Martin Wohlrabs Sammlung „Aesthetische Erklärung Goethischer Dramen" (Dresden, Berlin, Leipzig, Ehlermann), deren erstes Bändchen „Iphigenie auf Tauris" enthält (unten Nr. V, 1). Unablässig und wohlbedacht werden die rühmlich bekannten Sammlungen erläuterter Ausgaben von Schöningh, Freytag, Teubner, Velhagen und Klasing, Cotta, Aschendorff, die Wolffschen Meisterwerke von H. v. Kleist, das Sevinsche Literaturgeschichtliche Lesebuch in Einzelbändchen, sowie die Dietlein-Polackschen Erläuterungsbücher erneuert und ergänzt (unten Nr. III, 5—15) und von Emil Grosse gesellt sich dazu eine nicht genug zu begrüßende Reihe von Heften „Zum deutschen Unterricht", eine Art beweglichen Lesebuches für Oberklassen der höheren Schulen (unten Nr. IV, 4). Auch von Leimbachs großem Sammelwerke „Die Deutschen Dichter der Neuzeit und Gegenwart" erscheint nach längerer Pause wieder eine Fortsetzung (unten Nr. III, 16), und die Literarische Kommission der Hamburger Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung hat durch einen berufensten, den Dichter J. Löwenberg, unter dem Titel „Vom goldenen Ueberfluß" (Leipzig, Voigtländer), eine Blütenlese aus neueren deutschen Dichtern zusammenstellen lassen (unten Nr. III, 17), der man die Erreichung ihres Zieles, Ersatz für allerhand Mittel- und Untergut der Lesebücher zu bieten, nur dringlichst wünschen kann.

Zahlreich sind auch in diesem Jahre die Bücher, wissenschaftliche und populäre, die Leben und Werke einzelner Meister in ihrer Wechselwirkung darstellen.

Dem katholischen Streit- und Trutzschriftsteller Wimpfeling ist in Pastors Erläuterungen zu Janßens Geschichte des Deutschen Volkes Bd. 3, Nr. 2—4 eingeräumt: Jakob Wimpfeling, Sein Leben und seine Werke. Von Joseph Knepper. — Wilhelm Scholtz bietet unter dem Titel „Strophen Christian Günthers" (Leipzig, Diederichs) neben der Auswahl der Gedichte in der schwungvollen Einleitung einen „prächtigen und immer noch lohnenden Versuch, Günthers Wesen mit tieferer Weltanschauung und einem großartigen Maßstabe darzustellen". — Gustav Wahl gibt in „Johann Christoph Rost, 1717—1765. Ein Beitrag zur Geschichte der deutschen Literatur im 18. Jahrhundert" eine gute Charakteristik dieses — freilich vielleicht noch überschätzten — sächsischen Schäferdichters, des Vorläufers Wielands in der Idylle, und manche Ergänzung zur Bibliographie, anderseits vermißt Witkowski in der Deutschen Literatur-Zeitung, Bd. 23, S. 2848, gerade die Beachtung besonders wichtiger Fragen, z. B. die, warum Goethes Gedicht auf den Kuchenbäcker Händel in die Vorrede von Rosts ‚Vermischten Gedichten' kam, welches sein Wirken an der Haude- und Spenerschen Zeitung gewesen und wie er persönlich wie im Stil zu Wieland und Heinse stand. — Karl Krükl

behandelt „Leben und Werke des elsässischen Schriftstellers Anton von Klein" (Straßburg, 3,60 M.), des bekannten Exjesuiten, der in Mannheim mit Schiller in Berührung kam. Ist die Darstellung gerade heutigentags wegen der Fragen der deutschen Kirchenpolitik lehrreich, so ist sie es nach E. Martin auch als Kontrast zu den riesenhaft und ernst fortschreitenden Klassikern, denen hier ein „aus Frivolität, Reklame und Devotion zusammengesetzter Mensch entgegentritt, der nur scheinbar neuen und deutschen Auffassungen zugänglich war und über die Anschauungen der französischen Klassiker nicht hinauskonnte." — Die von Heinrich Lohre hinsichtlich Reichards Anteil an der Pflege des Volksliedes gelassene Lücke (oben, S. 210) füllt W. Pauli aus mit seiner Darstellung: „Johann Friedrich Reichard, Sein Leben und seine Stellung in der Geschichte des deutschen Liedes". — Von Grillparzer erschien außer in Verbindung mit der Ausgabe der sämtlichen Werke (Berlin und Leipzig, Knaur Nachf.) auch als Sonderausgabe: „Grillparzers Leben und Schaffen" von Alfred Klaar. In E. A. Seemanns ‚Dichtern und Darstellern' bringt ein neuer Band „Kleist". Von P. Servaes. — F. Walther Ilges „Ernst Ortepp" widmet damit nicht nur von diesem fruchtbaren Romanschriftsteller, der durch seine vier Bände Nachträge zum Schlegel-Tieckschen Shakespeare am bekanntesten ist, eine genügende Darstellung seines Lebens, sondern der Verfasser liefert dabei zugleich manchen lehrreichen Beitrag zur politischen Lyrik und dem Polen- und Napoleonskultus der dreißiger Jahre des vorigen Jahrhunderts, und der Nachwirkung des „Wilhelm Meister". — Ebenso beliebt war einst als Verfasser komischer Romane ‚Langbein', dem von einer andern Seite breit, aber lehrreich von Hartwig Heß das 21. Heft der Munckerschen Forschungen: „August Friedrich Ernst Langbein und seine Verserzählungen", gewidmet ist. — Ganz vorzüglich ist auch Eduard Castles „Nicolaus Lenau" (Leipzig, Hesse), ein Sonderabdruck aus der Hessischen Ausgabe der Werke Lenaus; „durchaus auf der Höhe der Forschung und Darstellung stehend", weiß diese psychologisch-feinsinnige Gedenkschrift zu des Dichters 100. Geburtstage trotz der Unstäte des Dichters den Wandel in seinem Leben und Schaffen immer aus der jeweiligen Umgebung abzuleiten! Näher führt in diese eine andere wertvolle Lenauschrift ein: „Lenaus Frauengestalten" von Adolf Wilhelm Ernst (Stuttg., Krabbe, 6 M.; vergl. unten II, 3). Auf sorgfältigster Grundlage (vergl. oben, S. 212) beruht auch Bd. 20 von Munckers Forschungen zur vergleichenden Literaturgeschichte „Die Dichtung des Grafen Moritz von Strachwitz. Ein Beitrag zur Deutschen Literaturgeschichte des 19. Jahrhunderts" von A. K. T. Tielo, der hier eine schöne Darstellung einer nur zu früh verstorbenen kraft- und seelenvollen Dichternatur geschaffen hat. — Man sieht, die Forschung ist rührig am Werke, um in der schon im vorigen Jahre gekennzeichneten, namentlich psychologisch und quellenkundlich tiefergehenden und lebensvoll anschaulicheren Weise Einzeldarstellungen als Grundlage zu einer dereinstigen neuen, immer mehr verinnerlichten Gesamtdarstellung unserer Literatur zu liefern.

Schon halb zu einer anderen Gattung der Darstellung, den Erinnerungen und Briefsammlungen, gehört R. Weltrichs „Wilhelm Hertz" (Stuttgart, Cotta), Feldmanns „Friedrich Justin Bertuch" (Saarbrücken, C. Schmidtke) und H. Hofmanns „Wilhelm Hauff" (Frankfurt a. M., Diesterweg, 4 M.); denn W. Feldmann läßt seiner Darstellung des Lebens des bekannten Begründers des Geographischen Instituts im 2. Teile seinen Briefwechsel und eine Darstellung seines

literarischen Wirkens folgen. Hans Hofmann, der tiefere Aufschlüsse über den Dichter des ‚Lichtenstein‘ erstrebt, deutet ähnliches schon im Titel an: „Wilhelm Hauff. Eine nach neuen Quellen bearbeitete Darstellung seines Werdeganges mit einer Sammlung seiner Briefe und einer Auswahl aus dem unveröffentlichten Nachlaß des Dichters.“ Richard Weltrichs Schriftchen „Wilhelm Hertz. Zu seinem Andenken“, zeugt von liebevoller Verehrung für den Gelehrten und seinem Verständnis für den Lyriker Hertz, dagegen besitzt der Verfasser nach W. Golther in der Deutschen Literatur-Zeitung, Bd. 23, S. 1954, nicht genug Einsicht in die mittelhochdeutsche Dichtung, um die großen Verdienste der Hertzschen Neudichtung des ‚Parzifal‘ und ‚Tristan‘ zu würdigen. Von dem Satiriker Georg Christoph Lichtenberg haben Leitzmann und Schüddekopf nicht nur einen 2. Band Briefe herausgegeben, der die Jahre 1782—89 umfaßt, sondern jener veröffentlicht in A. Sauers Literaturdenkmälern des 18. und 19. Jahrhunderts, Nr. 123, auch G. Chr. Lichtenbergs „Aphorismen“, und zwar im 1. Heft aus den Jahren 1764—71 allein 550, von denen bis jetzt nur ein Fünftel bekannt war. — Einzelne „Ungedruckte Briefe Heinrich v. Kleists“ macht S. Rahmer im Euphorion, Bd. 9, S. 670, bekannt, und „Drei Briefe an Fouqué“, von Fr. Perthes, Houwald und Chamisso, ebenda, S. 674 ff., W. Pfeiffer. Der unermüdliche Jean Paul-Forscher, Paul Nerrlich läßt bei Weidmann (Berlin, 7 M.) „Jean Pauls Briefwechsel mit seiner Frau und Christian Otto“ erscheinen und bietet dabei unter 208 abgedruckten Briefen nicht weniger als 139 neue, aber leider sind anderseits nicht einmal alle die Richterschen Briefe wieder abgedruckt, die schon in Ernst Försters „Briefwechsel Jean Pauls mit seinem Freunde Christian Otto“ (1829—30, 4 Bde.) standen. Wenn schon seinerzeit die Briefe an und über Gabriele v. Bülow, die Tochter Karoline v. Humboldts, so günstig aufgenommen wurden, so verdienen es nicht minder die der Mutter, herausgegeben von Alb. Leitzmann unter dem Titel: „Rudolf Haym zum Gedächtnis“. Neue Briefe von Karoline v. Humboldt; ihr Wert liegt namentlich in den Urteilen über ‚Hermann und Dorothea‘ und den ‚Wallenstein‘, der Schilderung der mit Schiller verbrachten Abende und überhaupt in den Zeugnissen über die unvergleichlich hohe ästhetische Bildung des Schiller-Humboldtschen Kreises, wie über die patriotischen Sorgen in den späteren Jahren. In das Werden der deutschen Sprach- und Literaturforschung zumal an den Universitäten, namentlich Göttingen, gewähren urkundliche Einblicke die „Briefe aus der Frühzeit der deutschen Philologie an Georg Friedrich Benecke. Mit Anmerkungen begleitet und herausgegeben von Dr. Rud. Baier (Leipzig, Dieterich, 3,60 M., geb. 4,50 M.). — Von Nietzsches Briefen liegen zwei starke Bände vor: Friedrich Nietzsches Briefe. Herausgegeben von Elisabeth Förster-Nietzsche und Peter Gast (XXVI u. 602 S.) und: „Friedrich Nietzsches Briefwechsel mit Erwin Rohde“. Herausgegeben von Elisabeth Förster-Nietzsche und Fritz Schöll (XXVIII u. 628 S.), beide auch als Friedrich Nietzsches Gesammelte Briefe, Bd. 1 und 2. — Ein Muster, wie Briefsammlungen Charakteristisches für die Schreiber der Briefe abzugewinnen ist, gibt im Euphorion, Bd. 9, S. 398—417, Wilhelm Bolin in den wesentlich nach Anton Bettelheims zweibändiger Ausgabe der Briefe Anzengrubers fußenden Betrachtungen: „Ludwig Anzengruber. Erinnerungen und Streiflichter“.

Einige Arbeiten, in denen Schriftsteller nur von einer einzelnen Seite gewürdigt werden, wie von O. v. Greyerz „Albrecht Haller als

Dichter" (Bern, Sutermeister), „Christian Dietrich Grabbe", von O. Nielten (Berlin, Behr, 60 Pf.), in einer Münchener Dissertation von C. R. Ford „Scheffel als Romandichter", und von Ant. Feldmann in einer Bonner Dissertation „Die politischen Gedichte Muskatblüts", bilden den Uebergang zu der reichen Klein- und Einzelforschung, die sich um die Lösung der zahllosen von dem Leben und Schaffen jedes Schriftstellers gestellten Fragen bemüht. Wir verzeichnen die wichtigsten Ergebnisse in zeitlicher Folge, nur die Weimarischen Dioskuren uns für das Ende aufsparend. Muskatblüt war nach Feldmanns guter Zuzusammenstellung der Zeugnisse und Hintergrundschilderung der Gedichte ein armer, kinderreicher Adliger, der Lohn heischend umherzog, und nur von mittlerer Bildung.

Friedrich von der Leyen handelt in seinen in die ‚Germanistischen Abhandlungen, Hermann Paul zum 17. März 1902 dargebracht', S. 140 ff. aufgenommenen „Studien zur Deutschen Mythologie" von Wodan als Zauberer, und namentlich dem Runenzauber; und ebenda S. 1 ff. bietet Andreas Heusler „Studien über die Lieder der Lücke im Cod. Regin. der Edda". — O. Behaghel, „Der Heliand und die altsächsische Genesis" sichert durch syntaktisch-stilistische Vergleiche beider Dichtungen endgültig die Ansicht von Sievers, Kauffmann und Schroeder, daß beide Werke nicht von demselben Verfasser sein können. — Der Grazer A. E. Schönbach behandelt in seinen „Beiträgen zur Erklärung altdeutscher Dichtwerke", II, diesmal Walther v. d. V.. — Rud. Langenberg weist in seinen „Quellen und Forschungen zur Geschichte der deutschen Mystik" (Bonn, Haunstein. 204 S., 5 M.) Meister Eckarts Einfluß auf die niederdeutsche Mystik, der nicht in gleicher Weise wie der Taulers und Susos bezeugt ist, für die von Arnswaldtsche Sammlung an einer Reihe darin in niederdeutscher Uebersetzung enthaltener Eckartscher Predigten und Traktate nach, die aus dem Geldernschen stammen. Die Quellen sind besonders sieben aus dem ersten der Windesheimer Kongregation beigetretenen Kloster Treuswegen bei Nordhorn stammende Stücke, darunter als lehrreichstes „Dietrich Engelhus' Laienregel". Leider hilft der Herausgeber nicht genug mit Winken für Text- und Sachverständnis nach. — Für die Zeit des Uebergangs wirkt das Gutenberg-Jubiläum noch nach in zwei Schriften von Gottfried Zedler: „Gutenberg-Forschungen" (1901), die freilich trotz reichster Kenntnisse, die sie beweisen, wegen ihrer fast durchweg hypothetischen Art wenig fördern, und „Die älteste Gutenberg-Type" (= Veröffentlichungen der Gutenberg-Gesellschaft, I.). Otto Hupp liefert unter dem Titel: „Gutenbergs erste Drucke" einen „weiteren Beitrag zur Geschichte der ältesten Druckwerke". Otto Bürger bietet in den ‚Quellen und Forschungen zur Sprach- und Kulturgeschichte der germanischen Völker, herausgegeben von A. Brandl, E. Martin und E. Schmidt' „Beiträge zur Kenntnis des Teuerdank". Im 1. Kapitel sind die Hilfsmittel für die geschichtliche Prüfung der Abenteuer des Teuerdank und die Literatur darüber zusammengestellt; das 2. ist Maximilians lateinischer Autobiographie gewidmet, das 3. seinen astrologischen und mystischen Ideen, das 4. würdigt die Allegorien des Werkes und die Einflüsse des altdeutschen Schauspiels und der Heldensage; im ausführlichsten 5. Kapitel betrachtet der Verfasser die Abenteuer in den Gruppen: Einkleidungs-; Jagdabenteuer; Unfälle, Wassersnöte; Kriegsabenteuer und Ritterspiele; im 6. sucht er Maximilians Anteil an dem Werke festzustellen und möchte ihm „nicht nur die Erfindung, sondern auch den Grundstock der Versifikation zuschreiben". Im 19. Bande der „Beiträge zur Geschichte der deutschen

Sprache und Literatur" veröffentlicht Fr. Streinz „Urkunden der Iglauer Meistersinger", I. T., der die Jahre 1571—1622 umfaßt. Größeres Interesse beanspruchen diesmal die ‚Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft zur Erforschung deutscher Sprache und Altertümer in Leipzig', Bd. 9, Heft 2, mit Bildnissen von Gottsched, der Gottschedin und Lavater. E. Krokers aktenmäßige Darstellung der Geschichte des Austritts Gottscheds aus dieser Gesellschaft ändert nämlich das Urteil darüber sehr zu Gunsten Gottscheds. Willkommen ist außerdem der vollständige Abdruck des Tagebuchs Lavaters: ‚Von meiner Reise im Junius und Julius 1774 von Zürich auf Straßburg, Carlsruhe, Frankfurt, Ems, Emserland, Nassau, Düsseldorf vom 12. Junius bis 22. Julius.' Von manchen anderen Seiten veranschaulicht das Wirken des nämlichen Schweizers auch das Werk „Johann Kaspar Lavater (1741—1801). Denkschrift zur 100. Wiederkehr seines Todestages. Herausgegeben von der Stiftung von Schnyder v. Wartensee" (Zürich, Alb. Müller, 502 S.). Georg Finsler schildert L. im Amt und Privatleben, Heinrich Funck L.'s Beziehungen zu Goethe, und es wirkt erschütternd, zu sehen, wie bitter die Entfremdung Goethes auf L. gewirkt haben muß, wenn unter denen, für die er „Denkzeilen nach seinem Tode zu übergeben, auch abgefallenen Freunden" bestimmt hat, der Name Goethes fehlt. Georg Meyer von Knonau charakterisiert L. als Bürger von Zürich und der Schweiz, G. v. Schultheß-Rechberg erweist ihn in einem Bild von L.'s religiöser Persönlichkeit als durch und durch protestantisch, endlich würdigt ihn Heinrich Maier als Philosophen und Physiognomiker. — Die Untersuchung von E. Consentius, Lessing und die Vossische Zeitung (Leipzig, Avenarius) ist ein gegen Lessing fast voreingenommener, wohl nur für einzelne Stücke zutreffender Versuch, bisher Lessing zugeschriebene Aufsätze aus den Jahren 1747—1754, namentlich Bücherbesprechungen der Vossischen Zeitung in den ‚Kritischen Nachrichten aus dem Reiche der Gelehrsamkeit' für Mylius, Naumann und andere Genossen des Kreises, dem auch Lessing angehörte, in Anspruch zu nehmen, so daß Lessing fast nur ein Zwanzigstel dessen bliebe, was bisher als sein Eigentum galt. — Walther Heuschkel liefert eine „Untersuchung über Ramlers und Lessings Bearbeitung der Sinngedichte Logaus" (Leipzig, Fock) und in den schon genannten ‚Germanistischen Abhandlungen, Hermann Paul dargebracht' beleuchtet Franz Muncker, S. 181 ff. „Eine Hauptquelle für Lessings Tagebuch seiner italienischen Reise (die Ephemerides des Bianconi). — Auch für Wieland habe ich drei Untersuchungen vermerkt: eine Münchener Dissertation von B. H. von Koskull: „Wielands Aufsätze über die französische Revolution". Einige Beiträge zu ihrer wissenschaftlichen Erforschung", und eine Hallische von A. Martens, „Untersuchungen über Wielands Don Sylvio. Mit besonderer Berücksichtigung der übrigen Dichtungen der Biberacher Zeit". In Nr. 121 der ‚Deutschen Literaturdenkmäler des 18. und 19. Jahrhunderts' (Berlin, B. Behr): „J. M. R. Lenz, Verteidigung des Herrn Wieland gegen die ‚Wolken', herausgegeben von Erich Schmidt", legt der Herausgeber „mit umfassender Kenntnis dar, wie das Unikum möglich war, daß Lenz den Wollustsänger Wieland gegen eine Satire verteidigte, die er gegen ihn richten wollte und doch nicht veröffentlicht hatte.

Namentlich der Romantik früherer und späterer Zeit, über die das grundlegende Werk „Die romantische Schule" von R. Haym, ‚chemisch vervielfältigt' wieder erscheint, gehört noch immer die regste Teilnahme. Ein bedeutendes Stück Geschichte der jüngeren Romantik entrollt die eingehende Untersuchung in Bd. 12 der ‚Palästra' von Franz Schultz: „Jo-

seph Görres als Herausgeber, Literarhistoriker und Kritiker", im Zusammenhange mit der jüngeren Romantik dargestellt. Gekrönte Preisschrift der Grimm-Stiftung, (7 M.). Kapitel 1 reicht bis 1806, das zweite schildert die Heidelberger Zeit mit ihren romantisch-antiklassischen Tendenzen, und das dritte Görres' spätere Betätigung als Kritiker, Literarhistoriker und Herausgeber altdeutscher Texte und Literatur, und ein Anhang enthält Briefe. Heft 24 der ‚Literarisch-historischen Forschungen' (Berlin, Felber) von Wilhelm Mießner ist „Ludwig Tiecks Lyrik" gewidmet. Reinhold Steig bringt „Neue Kunde zu Heinrich v. Kleist". Des nämlichen Aufsatz im ‚Euphorion', Bd. 9, S. 346 ff.: „Von den Berliner Patrioten 1811" gewährt anschaulichste Einblicke in die große Not von damals und liefert in der Veröffentlichung einer gereimten Bittschrift, die Achim v. Arnim für ein armes Mädchen an Frau von der Recke aufgesetzt hatte, einen ersten urkundlichen Beleg für einen damaligen Verkehr zwischen den beiden Häusern. In einem anderen Aufsatz ebenda, S. 122—130: „Bettina von Arnim, Mitarbeiterin an einem historischen Werke", weist Ludwig Geiger unzweideutig deren Mitarbeit an dem ‚Krieg der Tyroler Landleute im Jahre 1809' von J. L. O. Bartholdy, dem Onkel des Musikers, namentlich für den Tod Hofers betreffende Stellen nach. Eugen Wolff veröffentlicht als Nr. 1034 der ‚Bibliothek der Gesamtliteratur des In- und Auslandes' „Die Familie Ghonorez. Authentische Abfassung der Familie Schroffenstein". Für den Maler-Dichter des romantischen Kreises um Tieck, Otto Philipp Runge, liefert Reinhold Steig im ‚Euphorion', Bd. 9, S. 660—670, einige Beiträge „Zu Otto Runges Leben und Schriften", namentl. 5 Briefe an Reimer, einschließlich der Handschrift eines Gedichtes. Für E. T. A. Hoffmann hat Ellingers Biographie (1894) und Grisebachs biographische Einleitung zu seiner Ausgabe der Werke Hans von Müller, der erst für den hundertsten Todestag (1922) eine wirklich wissenschaftliche Darstellung des Lebens vorbereitete, veranlaßt, im ‚Euphorion', Bd. 9, S. 360—372, wenigstens eine sorgfältige biographische Vorarbeit dazu zu veröffentlichen: „Zu E. T. A. Hoffmann. Verzeichnis der Schriftstücke von ihm, an ihn und über ihn, die im Besitze seines Biographen Hitzig gewesen sind". — „Die Quelle von Chamissos Fortunat", ist die Ueberschrift eines Aufsatzes von E. F. Koßmann, der als solche den Druck ‚Fortunatus mit seinem Seckel und Wunschhütlein, wie er dasselbe bekommen und ihm damit ergangen, in einer überaus lustigen Lebensbeschreibung vorgestellet.' Mit schönen Figuren gezieret (Holzschnitt: Fortuna). London. Gedruckt in diesem Jahr" oder einen Abdruck davon nachweist. H. Tardel gab dem Jahresberichte der Bremer Handelsschule (Ostern 1902) „Studien zur Lyrik Chamissos" bei. Immermann, in dem sich die Romantik selbst überwand, gelten zwei Untersuchungen: Werner Deetjen, „Immermanns Kaiser Friedrich der Zweite". Deetjen druckt einen ersten Plan und einen Ansatz zu einer ersten Bearbeitung ab und weist bis ins einzelne die Abhängigkeit von Schiller, nicht Shakespeare, nach; und liefert dabei in Verzeichnissen zu Konradin-, König Enzio- und Peter de Viena-Tragödien tüchtige Vorarbeiten zu einer abschließenden Darstellung der Hohenstaufendramen überhaupt. Thaddäus Zielinski gibt in einem Aufsatz der ‚Neuen Jahrbuch für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Literatur', Jahrgang IV, Bd. 7: „Die Tragödie des Glaubens. Betrachtungen zu Immermanns ‚Merlin'", keine Quellenanalyse, sondern versucht eine Deutung, nach der der Gipfel im Gegensatz der heidnischen Kulturreligion mit der christlichen Charitas gefunden wird. — Für den so ganz anderen

Geist, in dem sich die Romantik vollends selbst überschlug, Heinrich Heine verneint endlich Ernst Elster in der ‚Deutschen Rundschau‘, Bd. 28, 11. August 1902, S. 222—230 endgültig die Frage: „War Heine französischer Bürger?“ Treitschkes Nachweis für die Bejahung dieser Frage wird nämlich hinfällig gemacht durch den Hinweis auf ein Schreiben des französischen Gesandten Brisson in Berlin, im Besitz von Prof. Dr. H. Meyer-Leipzig, wonach dem Gesuche um Gewährung des französischen Heimatsrechtes, der Vorbedingung der Naturalisation, nicht entsprochen werden konnte, weil der verlangte Geburtsschein noch nicht beigebracht worden war, dieser konnte nicht beigebracht werden, weil er ebenso wie die Düsseldorfer Beschneidungsprotokolle jener Zeit verbrannt war. Eine unreife, von Schmähungen gegen alle Nicht-Heinefreunde strotzende Schrift ist die von Max Kaufmann: „Heines Charakter und die moderne Seele“ (Zürich, A. Müller). Die Widersprüche in Heines Charakter sollen danach auf erblicher neurasthenischer Belastung vom Vater her beruhen und seine Seele, ‚die moderne, die Weltstadtseele, die Seele unsrer Zeit‘ sein. — Zu den beiden Mörike-Biographien des vorigen Jahres, von Fischer und Maync, liefert nicht nur der Beurteiler im ‚Euphorion‘, Bd. 9, S. 783—801, wertvolle Ergänzungen, sondern der Verfasser der einen selbst, Maync, veröffentlicht ebenda: „Zwei fragmentarische Prosadichtungen Eduard Mörikes“. Es ist das ansehnliche Bruchstück eines Dramolettes, das in dem von Mörike oft bezogenen Tübinger Karzer spielt; vom Herausgeber nach der Hauptrolle ‚Spillner‘ genannt, verrät diese Studentenhumoreske in einzelnen Zügen den echten Dichter. Bd. 9, S. 699—707). Die Fortsetzung des Aufsatzes im 10. Bande enthält Bruchstücke einer Novelle „Die Geschichte von der silbernen Kugel oder der Kupferschmied von Rothenburg“. Beide befinden sich im Goethe- und Schiller-Archiv. H. Ilgenstein stellt in einer Studie „Mörike und Goethe“ (Berlin, Schröder, 2 M.) das Verhältnis beider dar. —

Für die beiden größten Oesterreicher, Grillparzer und Lenau, sind noch zu erwähnen (vergl. S. 214) Theodor Geskys Würdigung: „Lenau als Naturdichter“, und drei Arbeiten zu Grillparzer: 1. Die Studie von Ludwig Wyplel im ‚Euphorion‘, Bd. 9, S. 677—698: „Grillparzer und Byron. Zur Entstehungsgeschichte des Trauerspiels ‚Ein treuer Diener seines Herrn‘“. Danach bewog das Erscheinen der Byronschen Gestaltung des Marino Falieri-Stoffes, den sich auch Grillparzer schon zurechtgelegt hatte, diesen, den Stoff zwar zunächst aufzugeben, aber anderseits wandte er seiner Gestaltung durch Byron, wie dessen beiden nächsten Dichtungen The two Poscari und Sardanapalus eingehende Beschäftigung zu, und indem sich jener erste Stoff nun in den ‚Treuen Diener‘ umwandelte, bekam dieser dabei in Motiven, Charakteren und einzelnen Gedanken auffallende, von Wyplel eben sorgfältig nachgewiesene Aehnlichkeiten mit Marino Falieri und The two Poscari. Mit der Ahnfrau beschäftigt sich die Skizze „Die Ahnfrau und die Wiener Volksdramatik“ von Egon v. Komorzynski im ‚Euphorion‘, Bd. 9, S. 350 bis 360, und die jene überholende umfangreiche Schrift Josef Kohns: „Grillparzers Tragödie ‚Die Ahnfrau‘ und ihre gegenwärtige und frühere Gestalt“. (Wien, 1903, 416 S.) Komorzynski wollte unter den reichen Quellen, die Grillparzers Dichtung beeinflußt haben, ganz allgemein die volkstümlichen Geister- und Greuelstücke der Hensler, Schikaneder und Leopold Huber nachweisen, die während Grillparzers Jugend die Wiener Vorstadtbühnen beherrschten. Aber erst Kohns eindringende Untersuchung legt den wahren Sachverhalt dar: das Schicksalsschwangere, Grauenhafte,

Die Erbschuld der Ahnfrau war in der ursprünglichen Grillparzerschen Dichtung überhaupt nicht enthalten, sondern kam unter Schreyvogels Einfluß nur in die — seitdem aber so fortgeführten — Bühnenhandschriften; die echte, davon freie Gestalt der Dichtung, wie sie aus der Hand des Meisters kam, stellt des Dichters im Wiener Stadtarchiv ruhende, eigenhändige Niederschrift vom Jahre 1816 dar, und den zweiten Teil des Kohnschen Buches bildet ein Abdruck eben dieser ursprünglicheren poetischeren Fassung.

Der Gegenwart nähern wir uns mit der Untersuchung L. Friedrich Müllers „Zur Sprache Fritz Reuters", die besonders die Hunderte französischer Ausdrücke und Wortbildungen bei Reuter und in der damaligen Mecklenburger Mundart zusammenstellt. Sie werden auf die Nachahmung französischen Wesens zurückgeführt, die dort während des 17. und 18. Jahrhunderts bei den Fürsten und Vornehmen höchst beliebt war und nun später von dem auch fein sein wollenden Volke nachgemacht wurde. — Julius Köhler würdigt „Friedrich Nietzsche nach seiner Stellung zum Christentum" (Hannover, C. Meyer), Claudius Freiherr von Schwerin „Richard Wagners Frauengestalten" (unten IV, 5) und Harry Jung „Hermann Sudermann" (unten II, 6). Endlich zwei Sammelwerke literarischer Essays: Karl Theodor Gaedertz führt uns in seinen „Was ich am Wege fand" überschriebenen „Blättern und Bildern aus Literatur, Kunst und Leben" unter anderen zu Marschner, Geibel, Reuter und anderen niederdeutschen Schriftstellern, überhaupt nach Norddeutschland (unten II, 5). Ueberwiegend nach Oesterreich dagegen versetzen August Sauers „Gesammelte Reden und Aufsätze zur Geschichte der Literatur in Oesterreich und Deutschland" (Wien, C. Fromme, 400 S.). In den letzten 20 Jahren meist aus besonderem Anlaß dargeboten, sollen sie, zu stattlichem Bande vereinigt, zeigen, daß der Anteil an dem geistigen Leben Deutschlands und die Liebe zu der Vergangenheit und Gegenwart der vaterländischen Literatur in allen Provinzen Oesterreichs gegenwärtig noch unvermindert fortbesteht, ein schönes Zeugnis, das wir zusammen mit den zahlreichen, gediegenen österreichischen Schul-Literaturgeschichten und den Ansätzen eines von Wien unabhängigen, besonders von Linz ausgehenden kräftigen Donau-Jungdeutschlands um so mehr willkommen heißen, als in Wien noch jüngst ein Schriftsteller das Programm der Oesterreicher aufstellen konnte, „die zufällig Deutsch sprechen" (vergl. unten S. 228). Von Sauers Reden und Aufsätzen gelten vier Grillparzer, zwei Raimund, einer dem Goethe befreundeten Grafen Kaspar Sternberg, einer dem Burgtheater; unter den behandelten reichsdeutschen Dichtern sind Hölderling, Seume, Otto Ludwig und Viktor Scheffel.

Die beiden großen Weimarer Freunde, Schiller und Goethe, vereinigt Julius Burggraf in einer schwungvollen vergleichenden Würdigung ihrer Entwickelung zu Männern und Meistern, betitelt „Goethe und Schiller. Im Werden der Kraft" (unten II, 1), gewillt, damit der ringenden Jugend von heute einen Spiegel von unübertrefflicher Lauterkeit vorzuhalten. Gleichen Geist atmet eine andere, im edelsten Sinne volkstümliche Darstellung aus Schillers Leben, Hermann Mosapps schon in zweiter verbesserter Auflage vorliegendes Lebens- und Charakterbild Charlotte von Schiller (unten II, 2). Von der Einzelforschung über den Dichter verdienen hervorgehoben zu werden E. Kühnemanns Auswahl „Schillers philosophische Schriften und Gedichte. Zur Einführung in seine Weltanschauung", Bd. 103 von Fr. Dürrs ‚Philosophischer Bibliothek', und Adalbert von Hansteins Untersuchung: „Wie entstand

Schillers ‚Geisterseher'?" in Band 22 von Munckers ‚Forschungen zur neueren deutschen Literaturgeschichte'. Endlich veröffentlicht im ‚Euphorion', Bd. 9, S. 115—120, Reinhold Steig „Einiges von und über Schiller", nämlich Lesarten aus der verschollenen eigenhändigen ersten Niederschrift des ‚Fiesko' und einen unbekannten Weidspruch aus der Jagdzeitung ‚Sylvan' vom Jahre 1814. Schiller hat danach bei einem Besuch in Ilmenau nach staunender Einsicht in eine vor einem Forstmann ausgebreitete Bestandskarte, welche Schläge auf zweimal 120 Jahre vorsah, und in den Plan des bezielten Ideals eines vollkommenen Nadelwaldes, der bis zum Jahre 2050 verwirklicht werden sollte, ausgerufen: „Nein! — Bei Gott, ich hielt euch Jäger für sehr gemeine Menschen, deren Taten sich über das Töten des Wildes nicht erheben. — Aber ihr seid groß: ihr wirket unbekannt, unbelohnt, frei von des Egoismus Tyrannei, und eures stillen Fleißes Früchte reifen der späten Nachwelt noch. — Held und Dichter erringen eitlen Ruhm. Fürwahr, ich möcht' ein Jäger sein!" — Endlich sei verzeichnet, daß Schillers gewaltiger Demetrius-Torso wieder einmal einen Dichter zur Vollendung gereizt hat. Bei Amelung in Leipzig erschien: „Schillers Demetrius. Mit Nachspiel von Martin Greif."

In unvergleichlich weiterem Umfange ist wieder Goethe forschende und kündende Teilnahme zugewandt worden. Daß weite Kreise dies danken, beweist die zweite Auflage, die jetzt schon solche Bücher erleben, wie Otto Harnacks „Goethe in der Epoche seiner Vollendung", und Max Morris' zwei Bände „Goethe-Studien", die so feinsinnig und anregend namentlich die, Goethes Beziehungen zum Hofe, zur Stein, zur Christiane, zu Schiller wiederspiegelnden Dichtungen, darunter zum erstenmal mit größerem Erfolge ‚Das Märchen' deuten und würdigen. Willkommen ist auch die Sonderausgabe der Einleitung „Goethes Leben und Werke" zu L. Geigers vollständiger Ausgabe der Werke in 44 Bänden (Leipzig, Hesse), und gespannt wartet die ganze Gemeinde aller Goetheverehrer auf den 2. Band von Bielschowskys „Goethe", der infolge des viel zu früh eingetretenen Todes ihres Verfassers leider aus dem Nachlaß angekündigt werden mußte. Goethes Schwester hat Georg Witkowski ein Denkmal gesetzt in seinem Buche: „Cornelia, die Schwester Goethes. Mit ihren zum Teil ungedruckten Briefen und Tagebüchern, einem Bildnis und einem Facsimile". (Frankfurt a. M., Rütten, 290 S., 5,50 M.). Die Briefe und eigenen Aufzeichnungen haben dabei eine typographisch allerdings übergenaue Wiedergabe, aber sachlich keine zu große Bereicherung über das hinaus erfahren, was O. Jahn schon in „Goethes Briefen an Leipziger Freunde" bot, aber eine Musterleistung ist das auf umfassenden Quellenstudien beruhende anschauliche Lebensbild, das als Einleitung von 138 Seiten vorangeht. „Nur eine der sympathischsten Eigenschaften des herrlichen Menschen Goethe" will K. Muthesius in seiner den Bodeschen Büchern geistesverwandten Schrift „Goethe als Kinderfreund" (Berlin, Mittler u. S.) veranschaulichen, indem er „die lieblichen Kinderszenen, in denen er (wohlgemerkt in seinen Dichtungen!) bald als fröhlicher Genoß, bald als getreuer Eckart auftritt, und die frischen Kindergestalten, die im Leben kürzer oder länger seine Teilnahme genossen haben, zusammengestellt." Höchst dankenswert ist auch wieder die neue Schrift der Goethegesellschaft: „Goethe und Lavater. Briefe und Tagebücher. Herausgegeben von Heinrich Funck", die Bekanntes und Wichtiges und lehrreiches Unbekanntes zusammenfügt in folgenden 4 Abschnitten: 1. Briefwechsel zwischen Goethe und Lavater, 2. zwischen Goethes Eltern und Lavater, 3. Auszüge aus Lavaters Tagebüchern über Beziehungen und Verkehr

mit Goethe, 4. Briefe von und an Lavater, Goethe betreffend. Eine Einleitung von Erich Schmidt zieht in großen Zügen die Summe des Verhältnisses. Es ist ein Bild, wie es eben nur Tagebücher und Briefe geben können, namentlich von dem pietistischen Kulturkreise der Jahre zwischen 1770 und 1780, der auch ein allerwichtigster Nährboden des ‚Werther‘ war, „in welchem die Sterbeworte der Klettenberg wörtlich stehen könnten: ‚Ich bin so voll Seligkeit, daß die arme Hülle es nicht aushält, sie muß davon zerbrechen‘,“ und in dem großen Reisebericht von 1782 (vergl. S. 217 die Schrift der Deutschen Gesellschaft zu Leipzig) spiegelt sich der ganze geistige Kulturkreis Südwestdeutschlands. Zahlreich werden auch einzelne Züge, Begegnungen und Ereignisse aus Goethes Leben geschildert. Zwei kleine Festschriften für die Versammlung der Goethegesellschaft von 1902 waren dem Andenken Corona Schröters und ihrer Begräbnisstätte in Ilmenau gewidmet. Die erste enthielt: „Fünf Volkslieder. Komponiert von Corona Schröter. Für Klavierbegleitung instrumentiert von Max Friedländer“, und: H. Burkhardt, „Das Grabmal der Corona Schröter in Ilmenau“ (Weimar, Huschke). Die andere war: „Goethe und Ilmenau. Mit einer Beigabe: Goethe und Corona Schröter.“ Ebendahin versetzt uns auch Wilhelm Stiedas „Ilmenau und Stützerbach. Eine Erinnerung an die Goethe-Zeit“, worin für Goethes jahrelange Bemühungen um Ilmenaus Bergbau und Wohlstand überhaupt neue urkundliche Beweise, namentlich auch die hier zuerst mitgeteilten Berichte des sogenannten Krafft beigebracht werden. Nur die auch vorgetragene Geschichte, daß Goethe in seiner Rede zur Einweihung des dortigen Bergbaus stecken geblieben ist, verweist Witkowski (Deutsche Literatur-Zeitung, Bd. 23, S. 3039) ins Reich der Fabel. Ed. Müller-Waldeck veröffentlicht bei Schmidt in Zürich „Siciliana. Auf Goethes Spuren [und andere Essays]..“ Im ‚Euphorion‘, Bd. 9, S. 418—21, sind in die Tage vom 10. bis 16. August 1799 fallende Reiseerinnerungen des Kavalier Luigi Angiolini abgedruckt, die der Direktor des Staatsarchivs in Massa schon in der Gazette letteraria, artistica e scientifica di Torino, 1885, Nr. 29, veröffentlicht hatte, und die ein sehr hübsches Bild von einem Empfange bei Goethe geben. „Ein Besuch bei Goethe“ ist auch ein ebenda S. 338—341 abgedruckter Bericht überschrieben, der nach Richard Maria Werner von Joseph Peter Lyser herrührt und in der Wiener Zeitschrift ‚Salon‘, Jahrgang III (1849), S. 78—82 gestanden hatte. „Seit Schiller starb“, hat dabei der Berichterstatter 1830 gehört, „ist Goethe für uns andere tot; er lebt nur noch sich selbst.“ Einen mit Goethe in Karlsbad verkehrenden Kurgast, der im Tagebuch als Herr von Knorring eingetragen ist, identifiziert Adolf Hauffen im ‚Euphorion‘, Bd. 9, S. 421—423, in einem Beitrage „Zu Goethes Tagebuch, August 1823“ mit dem nachher in der Politik bekannter gewordenen Theodor v. Bernhardi, den Goethe mit jenem Namen belegte, weil ihn damals sein Stiefvater, der Esthländer Baron v. Knorring, zu adoptieren gedachte.

Das „Goethe-Jahrbuch“, Bd. 23 (1902), worin Theodor Vogels mit überschauender Stoffbeherrschung und reifster Lebensweisheit geschriebene Betrachtung „Zu Goethes Urteilen über Schiller“ die wertvollste Abhandlung zu Goethes Leben bildet, führt mit Max Morris' Studie „Mephistopheles“ zur Behandlung einzelner Werke, Gestalten, Aufsätze, Schaffensseiten Goethes hinüber.

Daniel Jacoby versetzt uns in die Frühzeit Goethischen Schaffens in der Betrachtung „Die Frankfurter Gelehrten-Anzeigen und Christian

Garve" (Euphorion, Bd. 9, S. 112—115), der danach an deren freien theologischen Besprechungen seine Freude gehabt hat. Von derselben Zeit bis in das 70. Lebensjahr begleitet den Dichter das in 2. Auflage vorgelegte Sammelschriftchen von St. Waetzoldt: „Die Jugendsprache Goethes. Goethe und die Romantik. Goethes Ballade". Leipzig, Dürr.) Unter der Aufschrift „Verschollenes von Goethe" fördert Max Morris im ‚Euphorion', Bd. 9, S. 657—660, zwei Beiträge Goethes zum Cottaschen ‚Morgenblatt' zu Tage, einen Bericht über die Rückkehr des Erbprinzenpaares im Jahre 1807, und einen anderen über die Weimarer Zeichenschule, ebenda, S. 316—327, behandelt Joseph Strzygowsky die Frage: „Hat Goethe Leonardos Abendmahl richtig gedeutet", um seine verneinende Antwort im „Goethe-Jahrbuch, Bd. 17 (1898), S. 138 ff.", gegen Alb. Jansens und Paul Weizsäckers Einwände aufrecht zu erhalten; ganz unter dem Eindrucke von Bossis Arbeit darüber stehend, habe Goethe eben lediglich dessen Deutung dem deutschen Publikum weitergeben wollen. Dabei knüpft der Wiener Kunsthistoriker eine sehr beherzigenswerte Klage über die Unfähigkeit des künstlerischen Sehens an: „Die jungen Leute, die zur Universität kommen, wissen recht viel, aber sie haben das Schauen nicht gelernt, das die Grundlage alles Erkennens ist."

Albert Fries, Goethes Achilles, I. Teil (Berlin, Ebering), beginnt mit dieser Darlegung der Quellen eine größere, freilich etwas umständliche Monographie über diese Dichtung. Vor allem aber bleibt dem Faust das größte Interesse zugewandt. Für die Faustdichtung vor Goethe ist noch immer wichtig, wenn auch in den Einzelheiten oft nicht mehr ausreichend und zutreffend, „Goethes Faust", von Kuno Fischer, 2. Bd.: „Die Faustdichtung vor Goethe", die als der ‚Goethe-Schriften' 6. Band eben in 4. Auflage erschien. Eine neue Darstellung „Die Sage vom Doktor Heinrich Faust" liegt von Berthold Otto vor (Leipzig, Scheffer, 4 M.). Albert Pick handelt im Jahresbericht des Gymnasiums zu Meseritz (Ostern 1902; auch als Sonderabdruck, Leipzig, Fock) über „Faust in Erfurt"; aber trotz seines Verdienstes, 1893 zuerst auf den Zusammenhang der Erfurter Kapitel des Faustbuches mit der Fausterzählung der Hogelschen Chronik im Erfurter Stadtarchiv hingewiesen zu haben, ist doch nach Morris seine Darstellung kein Fortschritt über Szamatolskis dieselbe Frage behandelnden Vortrag vom Jahre 1895 hinaus, ja weniger wissenschaftlich. Um so eindringender und fördernder ist dagegen die Untersuchung „Helena in der Faustsage" von Siegfried Robert Nagel im ‚Euphorion', Bd. 9, S. 43—69. Die drei Helena-Kapitel des Spiesschen Faustbuches von 1587 bilden nach ihm, ohne daß sich der Verfasser bewußt geworden wäre, Exposition, Höhepunkt und Katastrophe der Helenahandlung. Im 1. Abschnitt über „Faust und Simon den Magier" kommt Nagel zu dem Ergebnis: „In der Simonlegende hat sich frühzeitig Σελένη in die trojanische Ἑλένη verwandelt, und diese beiden Gestalten des Zauberers zu der trojanischen Helena haben sich nun zu einer Gruppe verbunden, die so fest ist, daß sie den Kern bilden konnte, um den sich andere Novellenmotive ansetzten. Als dann Faust auftritt und eine Reihe gleicher Zaubergeschichten von sich erzählt, liegt es nahe, die mit dem Magus I (Simon) verbundene Helena auch auf den Magus II (Faust) zu übertragen. Und da sie nun zur trojanischen Helena geworden war, wurde eine Reihe typischer Züge aus der mittelalterlichen Trojasage auch auf sie übertragen." Demgemäß wird im 2. Abschnitt gegenüber der Auffassung, daß Helena nur ein Produkt der

Renaissance des 16. Jahrhunderts sei, der Nachweis geführt, daß die Zeichnung der Helena als Schönheitsideal im Faustbuch durch Dasypodius' Vermittlung hauptsächlich aus mittelalterlichen Quellen stamme. Ein dritter Abschnitt zeigt, daß weiter die Verwandlung der trojanischen Helena in die des Faustbuches schon in Hans Sachsens „Historia. Ein wunderbarlich Gesichte Kaiser Maximiliani loblichen Gedechtnus von einem Nigromanten" zu beobachten ist, und dies Gedicht überhaupt zu denen gehört, die aus der Reihe der Zauberüberlieferung für das Faustbuch vorbildlich waren. Das Gesamtergebnis seiner Untersuchung zieht Nagel selbst mit den Worten: „Dem Verfasser (des Faustbuches) lag die Magustradition vor, in welcher die Helena an der Seite des großen Magiers auftritt, jedoch erst nach dem Erscheinen der Rekognitionen des Sichardus dem Faust, sei es durch ihn selbst, sei es durch andere, an die Seite gestellt wurde. Daraus entstand Kapitel 59. Außerdem aber lag ihm die Zaubertradition vor, in welcher auch die Helena eine Rolle spielt, und in der ihre Erscheinung mit den typischen Schönheitsmerkmalen aus den Trojaner-Dichtungen ausgestattet ist. Die beiden Ueberlieferungen sind nicht so schroff voneinander abgezweigt, als es den Anschein hat, sondern fließen in mannigfachen Motiven ineinander, und alle diese Motive vereinigten sich, um diese beiden gewaltigsten Erscheinungen der Weltliteratur einander an die Seite zu stellen." —

Für die Erklärung des Goethischen ‚Faust' liegen neben mehreren Einzelbeiträgen drei hervoragende Gesamtdarstellungen vor. Viktor Jung erklärt im ‚Euphorion', Bd. 9, S. 325—331, „kristallisiertes Menschenvolk" im ‚Faust', 2. T., Laboratorium, zum erstenmal im Zusammenhang mit einer Erklärung der Schöpfung des Homunculus aus der alchemistisch-gnostischen Weltanschauung einfach als Petrefakten. Max Rieger führt ebenda, S. 331—334, in einem Aufsatze „Zum letzten Akte des Faust" mehrere Unebenheiten darauf zurück, daß in der lässigen Schaffensweise der alten Tage nur teilweise ausgeführte Motive ohne die volle Erinnerung an die einst mit ihnen verfolgten Absichten „zusammenredigiert worden seien", so z. B. die nicht in den Norden passende Episode mit Philemon und Baucis, die nach dem alten Frankfurter Plane, nach dem der ganze zweite Teil noch in Griechenland spielen sollte, den Anlaß zu Mephistopheles' Entlassung hätte geben sollen. Ein bedeutsames Stück Gesamterläuterung ist die Nachlaßsammlung von dem zu früh verstorbenen Fausterklärer Veit Valentin: „Die klassische Walpurgisnacht. Eine literarisch-ästhetische Untersuchung. Mit einer Einleitung über des Verfassers Leben von J. Ziehen", in der vor allem überzeugend der Nachweis geführt wird, wie innig die klassische Walpurgisnacht mit der Helena-Dichtung verbunden ist. Hochwillkommen ist vollends der zweite Band von H. Baumgarts Werk „Goethes Faust als einheitliche Dichtung". Die Ergebnisse all dieser, wie der eigenen Forschung in gediegenster Weise dem großen Kreise der Gebildeten zu vermitteln, ist Otto Harnack beflissen, einmal in seiner Ausgabe des „Faust" in Band 5 der schon im vorigen Bericht S. 228 im allgemeinen gekennzeichneten Heinemannschen Goethe-Ausgabe des bibliographischen Instituts (unten III, 2) und in einem kleinen für die weitesten Kreise bestimmten lichtvollen Vortrage „Der Gang der Handlung in Goethes Faust" (unten IV, 2). Gegenüber diesen gediegenen Erläuterungen wirkt ziemlich phantastisch die Schrift von Richard Gorter „Mehr Licht". Die Klarstellung des Grundgedankens in Goethes ‚Faust', 2. Teil" (Darmstadt, Ed. Wartig (E. Hoppe).

Auch in Frankreich gewinnt ersichtlich der „Faust“ immermehr Verehrer. In der Revue des deux mondes 1902, 1. Okt., S. 641—680, behandelt A. Bossert „Le ‚Faust‘ de Goethe. Ses origines et ses formes successives“; und ebendafür spricht das Mühen um immer geistesverwandtere französische Uebersetzungen, das man jetzt sehr hübsch verfolgen kann in der dankenswerten Züricher Dissertation von Marta Langkavel „Die französischen Uebertragungen von Goethes Faust. Ein Beitrag zur Geschichte der französischen Uebersetzungskunst“, die jetzt schon in Buchform bei Trübner in Straßburg erschienen ist. Von Gretchens Spinnlied seien drei Uebersetzungsproben angeführt: die älteste, die noch mit der Bewältigung des Stoffes Mühe hat, die zweite das deutsche Versmaß nachzubilden beflissene von Sabatier, und die dritte von Pradez, die den Franzosen den deutschen Geist durch Umgießung in wahrhaft französische Form näher bringen will:

1.

Que de maux j'éprouve!
La tranquille paix
Plus ne la retrouve,
Ah! plus jamais.

Sur lui je me fonde
Uniquement,
Comme un néant
Je vois le monde.

De mon pauvre esprit
Le ressort s'arrête,
Ma pauvre tête
S'appesantit.

2.

Mon repos, perdu,
Et plus de paix;
Perdu pour la vie
Et pour jamais.

Quand il n'est plus là,
Ma vie s'en va;
Tout l'univers
Me semble amer.

Tous tourne, hélas
Dans mon cerveau,
Mon pauvre cœur
Est en morceaux.

3.

Adieu ma paix!
Le cœur me pèse.
Jamais plus d'aise!
Jamais, jamais!

Partout, sans lui,
Je meurs d'ennui,
Et terre et ciel,
Tout m'est de fiel.

Triste, inquiète,
Je perds la tête.
Mon pauvre esprit
S'anéantit.

Andere Zeugnisse für das Interesse für Goethe sind die Schrift von P. Bastier, „La mère de Goethe d'après sa correspondence“, und die Untersuchung von H. Schoen „Quid boni periculosive habeat Goetheanus liber qui Affinitates electivae inscribitur“ (Paris, Fischbacher), nach der lateinischen Sprache zu schließen, wohl eine Behandlung der ‚Wahlverwandtschaften‘ durch einen katholischen Priester. Goethe ist übrigens in Frankreich seit der Romantik lange Zeit Goëthe oder Goète geschrieben und demgemäß ausgesprochen worden; das weist eingehend nach einer der für die Pflege der Kenntnis deutscher Dichtung und Sprache in Frankreich jetzt so bedeutungsvollen ursprünglichen Deutsch-Elsässer: Fernand Baldensperger in den Notes sur la prononciation française du nom de Goethe im ‚Euphorion‘, Bd. 9, S. 423—426.

Indem wir in die Heimat zurückkehren, führt uns noch eine Unter-

suchung zum Faust: „Wie spiegelt sich die menschliche Seele in Goethes Faust?" von M. Heynacher (Berlin, Weidmann) zu den Darstellungen seiner gesamten Weltanschauung, sei es, daß sie rein beschreibend gehalten sind, sei es, daß sie unter bestimmten Gesichtspunkten Urteile über ihren Wert und ihre Vorbildlichkeit noch für die Gegenwart fällen. Jenes ist der Fall in Friedrich Paulsens dem ‚Goethe-Jahrbuch' von 1902 beigedruckten Festvortrag auf der Versammlung der Goethegesellschaft dieses Jahres: „Goethes ethische Anschauungen". Allgemeiner ist das Buch von Samuel Eck, „Goethes Lebensanschauung" (Tübingen, Mohr, 3,30 M.). Für das Interesse an Goethes Stellung zu Religion und Christentum zeugt die Dreiheit folgender Schriften: die kurz nacheinander nötig gewordenen immer vermehrten beiden Neuauflagen von Theodor Vogels wissenschaftlich objektiver Zusammenstellung „Goethes Selbstzeugnisse über seine Stellung zu Religion und Christentum" (Leipzig, Teubner); R. Spieß, „Goethe und das Christentum" (Frankfurt a. M., Englert und Schlosser) und K. Trost, „Goethe und der Protestantismus des 20. Jahrhunderts" (Berlin, Duncker). Nach Trosts inhaltreichem Büchlein soll Goethe der Wegweiser werden zu einer Versöhnung zwischen religionsgeschichtlicher Ueberlieferung und persönlichem Gottesempfinden noch über die von Otto Harnack gezogenen Grenzen hinaus. Der Verfasser zerlegt seinen Stoff in 9 Abschnitte: 1. Glaube als höchstes Gut, 2. Goethes Gottesglaube, wodurch er der Einiger Deutschlands auf religiösem Gebiete wäre, 3. u. 4. die religiösen und sittlichen Antonomien, 5. Goethe und das Christentum, 6. Goethes Supranaturalismus, 7. das Ueberbewußte, 8. Goethe und die Geschichte, und 9. Goethe und das religiöse Problem des 20. Jahrhunderts. — Die gleiche Frage für fünf Große nach Goethe untersucht Otto Frommel, „Neuere deutsche Dichter in ihrer religiösen Stellung. Acht Aufsätze" (unten II, 4).

Endlich schreiten auch die vorzüglichen Ausgaben Goethischer Schriften und Briefe, die das beste Mittel sind, immer tiefere Kenntnis seines Lebens und Schaffens zu verbreiten, rüstig fort, und neue Gesamt-, schöne Liebhaber- und andere Einzelausgaben schließen sich an. Von der schon im vorigen Jahresberichte, S. 253 warm empfohlenen Heinemannschen Ausgabe sind dem ersten Bande nicht weniger als 7 gefolgt (unten III, 2). Dieser Ausgabe des Bibliographischen Institutes tritt jetzt eine ähnlich gediegene der Cottaschen Buchhandlung Nachfolger zur Seite: „Goethes Sämtliche Werke. Jubiläumsausgabe in 40 Bänden. In Verbindung mit mehreren Gelehrten herausgegeben von Eduard von der Hellen", von der bis jetzt der erste und zwölfte Band erschienen ist. Von desselben trefflicher Sammlung „Goethes Briefe" ist der zweite Band erschienen, der die Jahre 1780—1788 umfaßt, ebenso wie von der Sammlung „Goethes Briefe", herausgegeben von Ph. Stein, worin der zweite Band den Weimarer Sturm und Drang (1775—1783) umfaßt. Dr. Eugen Kilian ließ den „Götz" von 1773 im wesentlichen in Bächtolds Ausgabe 1773, Rubrik B, drucken, wie er annähernd an die Form, worin er 1774 in Berlin und Hamburg gespielt wurde, zum erstenmal wieder am 29. April 1900 in Karlsruhe zu nachträglicher Huldigung zu des Dichters 150. Geburtstage gegeben worden ist. (Oldenburg und Leipzig, A. Schwartz; 2 M.). Eine Liebhaber-Ausgabe ist die Pantheon-Ausgabe (Berlin, S. Fischer): „Goethe. Die Leiden des jungen Werther". Textrevision und Einleitung von O. Pniower. Endlich stellte Adolf Matthias für Freytags Schulausgaben ein Bändchen „Goethes Gedankenlyrik", ebenso wie eins „Schillers Gedankenlyrik" zusammen (unten III, 10).

Mit den Ausgaben Goethes kommen wir zur Herausgebertätigkeit während des Berichtsjahres überhaupt.

Von früher begonnenen kritischen Ausgaben ist die Hebbel-Ausgabe Richard Maria Werners (unten III, 1) inzwischen mit dem 4., 5. und 9. Band weitergediehen, von denen der letzte von besonderem Interesse ist, weil er, der erste Teil der Vermischten Schriften, die sonst schwer zugänglichen Jugendarbeiten, und die vom Herausgeber mit einer dankenswerten Quellenuntersuchung begleiteten Historischen Schriften, sowie Reiseskizzen enthält. Auch von der neuen von Franz Muncker besorgten dritten Auflage von Gotthold Ephraim Lessings Sämtlichen Schriften, herausgegeben von K. Lachmann, ist schon der 16. Band erschienen, desgleichen von Henrik Ibsens Sämtlichen Werken in deutscher Sprache, durchgesehen und eingeleitet von G. Brandes, J. Elias, P. Schlenther (Berlin, Fischer; je 4 M.), der achte. Auch der sonderbare Kraftdramatiker Grabbe hat jetzt eine authentische Ausgabe von philologisch meisterhafter Sorgfalt erhalten in Grabbes Sämtlichen Werken. In 4 Bänden mit textkritischen Anhängen und der Biographie des Dichters von Ed. Grisebach (Berlin, Behr, je 4 M.). Für die Textbehandlung für immer grundlegend ist auch die Arbeit „Strotsvithae opera recensuit et emendavit Paulus de Winterfeld“ (Berlin, Weidmann, 12 M.) in den Scriptores rerum Germanicarum in usum scholarum ex monumentis Germaniae historicis separatim editi.

„Meier Helmbrecht von Wernher dem Gartenarrn“ ist als Nr. 11 von Hermnan Pauls Altdeutscher Textbibliothek von Friedrich Panzer herausgegeben und der kritische Text mit trefflicher Einleitung über Handschriften, den Verfasser, der als Fahrender und verschieden von Bruder Wernher bezeichnet wird, Abfassungszeit und Beziehung zu Neidhard wie Stellung innerhalb der Literatur überhaupt versehen. In den ‚Publikationen der Gesellschaft zur Herausgabe der Denkmäler der Tonkunst in Oesterreich‘ (Wien, Artaria u. Co.) sind in Band 9, Teil 1, „Oswald von Wolkensteins geistliche und weltliche Lieder, ein- und mehrstimmig, veröffentlicht, der Text von Jos. Schatz, die Musik von Oswald Koller. In die Zeit des Uebergangs zur Neuzeit führt der Druck „Historie van den edelen Landloet und die skone Sandrije“ (Gouda, G. van Ghemen) und „Des Humanisten Joh. Caselius Jugendgedichte. Herausgegeben von Friedrich Koldewey“. Von Braunes ‚Neudrucken deutscher Literatur-Werke des 16. und 17. Jahrhunderts‘ sind die Nr. 176—182 und 189 bis 192 ausgegeben worden. An Nr. 176: „Johann von Schwarzenberg, Das Büchlein vom Zutrinken, herausgegeben von W. Scheel“ bedauert A. Kopp nur, daß die entstellte Ausgabe von 1534 statt der ursprünglichen von 1520 zu Grunde gelegt ist und überhaupt das Aesthetische und Kulturhistorische zu kurz kommen. Nr. 182 enthält „Johann Fischart, Das glückhaft Schiff von Zürich. Herausgegeben von Georg Baesecke.“ Nr. 177—180 enthalten eine vortreffliche Ausgabe von Angelus Silesius, „Heilige Seelenlust“, von G. Ellinger, der jede Abhängigkeit Schefflers von Spee und die Verlegung der Seelenlust in die Jugend zurückweist, da die Fernhaltung alles Pantheistischen darin seinen Uebertritt zum Katholizismus (12. Juni 1653) zur Voraussetzung habe; lehrreich sind auch die Nachweise katholischer Elemente in der protestantischen Mystik. Sehr willkommen müssen endlich die Nummern 189—192 geheißen werden: Martin Opitz, Teutsche Poemata. Abdruck der Ausgabe von 1624 mit den Varianten der Einzelabdrucke und der späteren Ausgaben. Herausgegeben von G. Witkowski. — In B. Seufferts ‚Deutschen Literatur-

15*

Denkmälern des 18. und 19. Jahrhunderts' (jetzt Berlin, Behr) bringt Nr. 127 „Gustav Möser, Ueber die Deutsche Sprache und Literatur", und in Sauers ‚Deutschen Literatur-Denkmälern' veröffentlicht Hermann Ullrich die für die Geschichte des deutschen Romans so wichtige „Insel Felsenburg" von Johann Gottfried Schnabel, und handelt in einer trefflichen Einleitung über den Verfasser wie über die Quellen, indem er dabei namentlich für die auf deutschem Boden spielenden Geschichten die von Fürst behauptete Abhängigkeit von spanischen Vorlagen abweist. —

Auch die Sammlungen landschaftlicher und mundartlicher Dichtungen werden fortgeführt. Von A. Hauffen erschien „Die Deutsche mundartliche Dichtung. Erweiterter Sonderabdruck aus der ‚Deutschen Arbeit'" (Prag, Calve), und von O. Heilig „Johann Peter Hebel. Alemannische Gedichte auf Grundlage der Heimatsmundart des Dichters für Schule und Haus herausgegeben" (Heidelberg, Winter, 1,20 M.). Der auf Behaghels kritischer Ausgabe ruhende Text ist hier phonetisch umgeschrieben, um zu ermöglichen, daß die Gedichte auch so gelesen werden, wie sie dem Dichter nach seinem Heimatsdialekt wirklich geklungen haben, und zwar verteidigt Heilig gegen Socin die Ansicht, daß dies der des Wiesetales gewesen sei. August Sauer gibt in der ‚Bibliothek deutscher Schriftsteller aus Böhmen', Bd. 13, Caspar Graf von Sternbergs (vergl. oben, S. 220) Ausgewählte Werke, Bd. 1, heraus.

Eine Lenau-Auswahl: „Nikolaus Lenau, Ausgewählte Dichtungen", erscheint bei H. Ges (3,50). Die großen einbändigen Cottaschen Volksausgaben haben eine Vermehrung um 2 Bände erfahren: „Th. Körners Werke. Mit einer Einleitung von O. F. Gensichen" (3 M.) und: „Ludwig Uhlands Sämtliche Werke. Mit einer literarisch-biographischen Einleitung von Ludwig Holthof" (unten III, 3). Die Cottasche Buchhandlung läßt auch, nachdem die volkstümliche Riehl-Ausgabe abgeschlossen ist, nun eine „wohlfeile Lieferungs-Ausgabe von Paul Heyses Romanen und Novellen" erscheinen (unten III, 4). An Liebhaber-Ausgaben sind zu verzeichnen: von „Wilhelm Heinses Sämtlichen Werken, Bd. 4, Ardinghello und die Glückseligen Inseln" (Leipzig, Insel-Verlag), Heinrich Heine, Buch der Lieder. Mit Einleitung von E. Elster. Pantheon-Ausgabe (Berlin, S. Fischer) und Ernst Schulze, Die bezauberte Rose. Von Adalb. Silbermann (Berlin, Ebering).

Für fremdsprachige und in älterem Lautstande geschriebene Werke auch den heutigen nicht alt- und fremdsprachig gebildeten Laien möglichst ein Genießen im ursprünglichen Geiste zu ermöglichen, diesem Zwecke wollen Ausgaben in moderner, aber sachgetreuer Uebersetzung dienen: Rudolf Thurneysen in den „Sagen aus dem alten Irland" will den deutschen Lesern, denen die schönsten Stoffe der höfischen Dichtung, Tristan, Iwein, Gawein, Lanzelot, Artus und Parzifal, ja eben dorther gekommen seien, durch Wiedererzählung in kerniger Prosa und für die poetischen Stellen in freien Rhythmen „das Land noch in dem Kulturzustande vergegenwärtigen, da zwischen Mooren und rings um die Seen noch gewaltige Wälder waren". Vom Waltharilied ist die Uebersetzung von H. Drees (Reclam 4174) ohne Einsicht in die Walther-Forschung gemacht, dagegen wertvoll die von H. Althof, „Das Waltharilied. Ein Heldengesang aus dem 10. Jahrhundert im Versmaß der Urschrift übersetzt und erläutert. Größere Ausgabe mit authentischen Abbildungen" (4,50 bez. 5,50 M.). Wenn auch die treue Uebersetzung nicht so dichterisch wie die Scheffelsche anmutet, so ist doch die Zusammenstellung der Ueberlieferung über die Poesie im Frankenreiche bis zum 10. Jahrhundert,

die Nachrichten über die Entstehung der Handschrift, die Analyse und Würdigung des Inhaltes und der ausführliche Kommentar sehr dankenswert. Endlich ist ein sittengeschichtlich sehr lehrreicher Roman des 17. Jahrhunderts allgemein zugänglich gemacht durch Gustav Walberg: „Johann Barclay, Euphormio. Satirischer Roman nebst Euphormios Selbstverteidigung und ein Spiegel des menschlichen Geistes. Aus dem Lateinischen übersetzt".

Ueber Götter- und Heldensage, Forschung und Darstellung sind außer den S. 210 fl. erwähnten Schriften noch zu verzeichnen: Fr. Kauffmanns Untersuchung: „Balder. Mythus und Sage" in Band 1 der ‚Texte und Untersuchungen zur altgermanischen Religionsgeschichte'". Für den Unterricht eine zeitgemäße Behandlung der Heldensage zu sichern, ist die Absicht von M. Gorges' Bändchen: „Deutsche Heldensage. Einleitung und Erläuterungen" (unten III, 8); und W. Mostue bietet eine Würdigung von „Uhlands nordischen Studien".

Von der Sagen- zur Stoffgeschichte kommen wir mit W. Golther, „Die sagengeschichtliche Grundlage zur Ringdichtung Richard Wagners". In Heft 25 der ‚Münchner Beiträge zur romanischen und englischen Philologie' behandelt P. Maurus „Die Wielandsage in den Literatur", und in einer Rostocker Dissertation Siegmund Benedict „Die Gudrunsage in der neueren deutschen Literatur". Benedict, indem er ebenso die Gudrunstrophe überhaupt, wie die Verwendung des epischen Gudrunstoffes für das Drama verurteilt, jenes wenigstens zu weit gehend. Marcus Landau untersucht in einem Aufsatz „Vittoria Accorambona in der Dichtung im Verhältnis zu ihrer wahren Geschichte" im ‚Euphorion', Bd. 9, S. 310 bis 316, erst ihre Geschichte, dann deren Darstellung in der Dichtung bis auf Tieck. — Allgemeineren Interesses sicher ist die Studie von Paul Holzhausen, „Napoleons Tod im Spiegel der zeitgenössischen Presse und Dichtung". Die Berliner Dissertation von Heinrich Möller, „Die Bauern in der deutschen Literatur des 16. Jahrhunderts", ist schon ebenso sehr kultur- als literaturgeschichtlicher Art.

Wir kommen zum Schluß zur Poetik, einschließlich der Metrik und Aesthetik.

Eine schulmäßige, mehr systematische Behandlung legt erneut Wilhelm Reuter vor (unten V, 5), sowie Ludwig Krauß in seinem „Leitfaden der deutschen Poetik für Gymnasialschüler und zum Selbstunterricht" (Ansbach, Brügel u. S.), 2. Auflage, deren Aenderungen besonders in Berücksichtigung der Volkeltschen Theorie des Tragischen und in der Aufnahme eines neuen 4. Teiles: Tropen- und Figuren-Lehre besteht. — In Johann Books „Sprachästhetik, Grundlegung, Methodik und Technik für die Behandlung der Formenschönheit im deutschen Unterricht", sind besonders wichtig und zur Erzielung einer Besserung beherzigenswert die Auseinandersetzungen darüber, wie „bewußt und unbewußt Lehrer und Schüler auf den verschiedenen Stufen gegen die Korrektheit des Sprechens und eine dem Charakter unserer Sprache gemäße Betonung in Poesie und Prosa sündigen".

Die meisten Arbeiten sind Bausteine zu dem zukünftigen Gebäude einer erfahrungsmäßig begründeten Lehre von der Dichtung. Zur Verslehre liefert eine eingehende Untersuchung Anton Englert: „Die Rhythmik Fischarts. Ein Beitrag zur Geschichte der deutschen Metrik" (München, Beck, 4 M.). Andere Untersuchungen gelten namentlich einzelnen Stilmitteln der erzählenden Dichtung. In der ‚Zeitschrift für deutsches Alter-

tum und deutsche Literatur', Bd. 46, Heft 3, S. 189—284, erschien eine Abhandlung „Der Dialog in der altgermanischen erzählenden Dichtung" von Andreas Heusler, wonach direkte Rede ein charakteristisches Merkmal der germanischen erzählenden Stabreimdichtung und die altgermanische Dichtung so 'aristokratische Heldenerzählung ist, daß „sie beinahe vergißt, daß neben den großen Helden und Volksherrschern auch die beherrschten Völker gelebt haben". W. Vogt behandelt in ‚Vogts germanistischen Abhandlungen', Nr. 20, die Wortwiederholung als ein Stilmittel in ‚Ortnit' und ‚Wolfdietrich', A und in den mhd. Spielmannsepen ‚Orendel', ‚Oswald' und ‚Salomon und Morolf'. A. Daur betrachtet in einer Heidelberger Dissertation „Das alte deutsche Volkslied, besonders des 16. Jahrhunderts, nach seinen formelhaften Elementen". J. Volkelt hat in einer Freiburger Dissertation „Die Kunst des Individualisierens in den Dichtungen Jean Pauls" verfolgt. Das formelle Grundgesetz der Gottschedzeit behandelt endlich im ‚Euphorion', Bd. 9, S. 69 bis 112, Hugo Spitzer unter der Ueberschrift „Freiherr von Schönaich und das Prinzip der Korrektheit."

Andere Arbeiten gelten den Gattungen der Dichtung und ihrer Erscheinungsform bei den einzelnen Vertretern. Allgemein schreibt in einem Bamberger Jahresbericht (Ostern 1902) H. Probst „Ueber den deutschen Märchenstil", und G. Ph. G. Ernst in einer Heidelberger Dissertation über „Die Heroide in der deutschen Literatur". Im besonderen behandelt B. Patzak in Band 19 von Munckers ‚Forschungen zur neuen Literaturgeschichte' „Friedrich Hebbels Epigramme". Im ersten Teil, Beiträge zur Entstehungsgeschichte der Epigramme, will er die Art des Denkprozesses zeigen, „der dem künstlerischen Gestalten entweder vorausging oder doch damit aufs innigste verknüpft war"; der zweite Teil soll ein Gesamtbild von der Eigenart der Hebbelschen Epigramme entwerfen. — Für das D r a m a bietet die Beigabe eines Freiburger Jahresberichtes von Th. Dobmann eine Untersuchung über „Die Technik der Gellertschen Lustspiele". H. Bulthaupt würdigt in der aus den früheren Bänden bekannten Weise im neuen 4. Bande seiner „Dramaturgie des Schauspiels", allerdings ohne Neigung, aber objektiv, Ibsen, Wildenbruch, Sudermann und Hauptmann. Max Foth behandelt theoretisch-entwicklungsgeschichtlich „Die Stellung des Dramas unter den Künsten. 1. Bd.: Das Drama in seinem Gegensatz zur Dichtkunst" (unten V, 1).

H. Hölzles ‚kritische Studie': „Das Häßliche in der modernen deutschen Literatur" (Braunschweig, Sattler), leitet zu den Erörterungen über das Wesen des ästhetischen Genusses und künstlerischen Schaffens über, das schon Patzak bei Hebbels Epigrammen streifte. Ein grundlegendes Werk ist die 2. Auflage von Karl Groos' ‚Einleitung in die Aesthetik' vom Jahre 1892 geworden, die jetzt, sehr verändert und bereichert, unter dem Titel „Der ästhetische Genuß" (263 S., 4,50 M.) erscheint. Der erste Band, dem noch drei Bände folgen sollen, betont vor allem die psychologische Verwandtschaft zwischen Spiel und ästhetischem Genuß. Ein ganz anderes Verfahren, gleich Bernhardi zur Zeit der Romantik, Wolzogen gegenüber Wagner und Hennequin für die moderne Literatur einen möglichst allgemeinen objektiven Maßstab zu finden, schlägt Kuno Zwymann in der Studie „Das Georgesche Gedicht" (Berlin, Edelmann, 2,50 M.) ein, indem er zu beweisen sucht, warum die Lyrik des Nietzscheaners Stefan George schön gefunden werden müsse. Wenn es schon nicht angeht, allgemeine Grundsätze aus einem einzigen Falle abzuleiten, so ist ebenso bedenklich die Ausrufung des streng esoterischen

Wesens der Dichtkunst und die Forderung „einer eigenen Dichtkunstwissenschaft, die nur geübten Virtuosen und Technikern ermöglichen soll, am eigentlichen Betriebe der Kunst teilzunehmen". Mehr für die Schule ist der Versuch berechnet, den Ferdinand Schneider in zwei Jahresberichten des Kgl. Gymnasiums zu Friedeberg (1901 und 1902): „Schillers Entwickelungsgang und die Bedeutung der Kenntnis desselben für das Verständnis seiner Werke", macht. Hauptsächlich an der ‚Braut von Messina' soll nämlich nach einem Ueberblick über Schillers Leben der Gedanke erläutert werden: alle wahren Dichter hätten in ihren bedeutendsten Werken nur dargestellt, was sie in ihrem Inneren selbst durchlebt und empfunden haben, und da nun das Seelenleben des Menschen von seinen Schicksalen abhängig sei, so ergebe sich die Notwendigkeit der Kenntnis des Entwickelungsganges eines Dichters für das volle Verständnis seiner Werke. Aber wenn das für das volle, einbegriffen das literargeschichtliche Verständnis, gelten mag, so ist anderseits die Behauptung vom Durchleben jedes Stoffes eines Kunstwerkes durch den Dichter so allgemein kaum gültig und für das Genießen, zumal auch das Lehren des Genießens in der Schule ist mehr zu betonen, daß jede große Dichtung sich zur vollsten Genüge aus sich selbst erklärt.

Gegenüber dem Genießen das Schaffen behandeln die Schriften von Thomas Achelis, „Die Ekstase in ihrer kulturellen Bedeutung" in Bd. 1 der von Leo Berg herausgegebenen ‚Kulturprobleme der Gegenwart', und Th. Ribot, „Die Schöpferkraft der Phantasie. Autorisierte Ausgabe von Herm. Mecklenburg" (Bonn, 5 M.). Andere Schriften erörtern oder streifen doch die physiologischen Grundlagen des Schaffens. Nur das letztere läßt sich von Eugen Dühren, „Das Geschlechtsleben in England, T. II" (= Studien zur Geschichte des menschlichen Geschlechtslebens III, 2) sagen, schon etwas mehr von W. Kühnes Zusammenstellung „Venus, Amor und Bacchus in Shakespeares Dramen", die eine stilistisch nicht hervorragende, sachlich aber unterhaltende und lehrreiche Darstellung des Trunkes und der sinnlichen, bräutlichen, ehelichen und außerehelichen Liebe vom Standpunkte des Arztes ist. Hubert Badstüber in seiner Schrift „Heinrich v. Kleist. Sein Leben und seine Werke" (unten V, 4) untersucht Schriften und Leben des Dichters, auch Zeugnisse für die oft behauptete anormale physiologische Grundlage seines Schaffens, und O. Klinke nannte seine Untersuchung gradezu: „E. T. A. Hoffmanns Leben vom Standpunkte eines Irrenarztes" (Braunschweig, Sattler, 2,25 M.). Nicht für so anormale, sondern normale Verhältnisse skizziert Dr. med. Eduard Hirt-München in der ‚Beilage zur Allgemeinen Zeitung', Jahrgang 1903, Nr. 43 und 44 in „Bemerkungen zur Psychologie der Kunst und des künstlerischen Schaffens" „Ausdrucksbewegungen sozusagen als die bloß physiologischen Mittel einer dahinterstehenden, angeborenen geistigen Persönlichkeit", und führt unter Berufung und selbständiger Weiterbildung von Gedanken Galls, die Möbius im 2. Teile seiner Schrift: „Ueber Kunst und Künstler" wieder abgedruckt hatte, und Möbius' selbst aus, daß es keine allgemeine Kunstanlage, sondern bloß besondere Dicht-, Mal-, Gesangskunstanlagen u. s. w. gibt.

Literatur.

I. Allgemeine Literaturgeschichte.

1. **Adolf Bartels**, Geschichte der deutschen Literatur. 2 Bde. 8°. Leipzig 1901, E. Avenarius. VIII u. 510, VII. u. 850 S. Jeder Bd. 5 M.

Daß Bartels Werk eine nationale Tat auf literaturgeschichtlichem Boden bedeutet, wurde schon S. 205 fl. hervorgehoben. Sie ist es auch in der vom herrschenden Brauche abweichenden Verteilung des Raumes auf die Zeitabschnitte in der Geschichte unseres Schrifttums: auf den nur 500 Seiten des ersten Bandes ist die ganze Entwicklung, einschließlich Schillers und Goethes, also des gesamten Klassizismus dargestellt, und der ganze so viel stärkere zweite Band gehört dem einen 19. Jahrhundert, von der Romantik angefangen; mit einem Worte, die Gegenwart kommt wie die Nationalität in einer Gesamtdarstellung unseres Schrifttums hier zum ersten Male zu ihrem Rechte. Deshalb ist Bartels, wie ja jeder Kenner seines übrigen Schaffens voraussetzen wird, ebensowenig wie ein unbedingter Lobredner der Vergangenheit, nun etwa Romantik und poetischen Realismus abgerechnet, ein solcher der Gegenwart, deren „Decadence“ überwinden zu helfen, er sich vielmehr hier in der geschichtlichen Darstellung ebenso angelegen sein läßt, als sonst in Dichtung und Kritik. Die Mätzchen des Symbolismus und Hysterismus, oder auch nur die Einseitigkeit und Tiefständigkeit des Naturalismus bei allem geschichtlichen Verständnis für ihre entwicklungsgeschichtliche Notwendigkeit oder doch Unvermeidlichkeit als End- und Höhepunkte anzusehen, dazu ist er sittlich viel zu ernst, philosophisch zu tief und national und ästhetisch zu hoch in seinen Anforderungen.

Staunenswert ist auch die Belesenheit in allen einschlägigen Einzel- wie Gesamtdarstellungen, wie in den beurteilten Werken selbst, und wenn er sich daneben, worauf er das Hauptgewicht legt, als selbstschaffender Künstler sein selbständiges Urteil wahrt, so ist er doch gewissenhaft genug, es durch das anderer Schaffender, namentlich seines Landsmannes Hebbel, und Selbstzeugnisse zu prüfen oder zu stützen. Wenn man nun über den S. 206 gekennzeichneten Aufbau des Werkes urteilen soll, werden denn auch die scharf umrissenen, auf das Schaffen den Nachdruck legenden Einzelbildnisse der Dichter den Vorzug vor den die Gesamtentwicklung der Zeitabschnitte zusammenfassenden Uebersichten erhalten; jene sind selbst dort vorzüglich, wo der Literat dem Literarhistoriker doch am fernsten bleiben mußte, im ersten Buch, wo zumal in den Abschnitten „Götter- und Heldensage“ und Volksmärchen denn doch Lieblingsvorstellungen vorgetragen werden, über die die Klein- und Einzelforschung mehr gehört werden wollte. Sonst mag der Einspruch des Literaten gegen die literarhistorische Schule, zumal wo diese ins geistreichelnde Parallelensuchen und Wichtigmachen, ins Pretiöse ausartet, berechtigt genug sein. Keinem gegenüber erklingt er schneidender als Wilhelm Scherer, der ja im Aesthetischen auch nach anderer Urteil meist gescheitert ist. Um nur einige Urteile zu verzeichnen, ist — nach S. 79 — zu merken, daß Scherers Literaturgeschichte ursprünglich für das Publikum der „Neuen Freien Presse“ geschrieben war; Scherers Auffassung vom Heliand heißt, soweit sich auch Bartels begründeterweise von seiner Verhimmelung durch Vilmar fernhält, geradezu „unsinnig“, und seine Ansicht über die Entstehung unsers Nibelungenlieds gar „haarsträubend“, S. 267 klopft er ihm auf die Finger, weil seine Feder ein Urteil über „ein unmöglich gelesenes Werk“ niedergeschrieben habe. Doch wozu die Dutzende solcher

Zurückweisungen zusammenstellen? Nur die Ironie, mit der ihn B. behandelt, mag noch aus dem Eingang der Erörterung über Wielands Bedeutung als Dichter dastehen: „Was ein ‚gerechter' Literaturhistoriker ist, hält sich natürlich an die schöne Lobrede Goethes auf Wieland und erklärt ihn mit Scherer als einen der größten deutschen Epiker", — und dann wird diese Lobrede als Muster eines richtigen französischen, d. h. unwahren éloge gekennzeichnet!

Wertvoller sind die positiven Beweise der Selbständigkeit der Auffassung und ihres Ausdrucks in der Form der Charakteristiken. Muster solcher sind der Vergleich des „Beowulf" mit Homer und seiner Stellung nicht hinsichtlich der Kunst, aber wohl innerhalb der Naturdichtung; die Würdigung Wolframs und Gottfrieds von Straßburg, des sonst immer zu kurz kommenden Johann Elias Schlegel, Günthers, Lenzens, Wolframs, vor allem dann der positiven Seiten modernen, in der Gesamtheit nicht unbedingt gesunden Wesens und Schaffens von der Romantik an, deren allgemeine, das Germanische in ihr betonende Würdigung zu den Glanzstellen gehört, bis zu Liliencron und Gerhart Hauptmann. Namentlich auch das ist ein Vorzug, daß sich der Verfasser nie zu geraden Querschnitten, jenseits und diesseits, deren ganz neue einseitige Richtungen geherrscht hätten, überhaupt nie zu einer Hingabe an die Herrschaft der Mode und des Tages verleiten läßt, sondern das in der Tiefe fortgehende Weiterwirken, die Verbindungsfäden zwischen altem und neuem Positiven aufzeigt. Um Bartels' Beruf zum Literaturgeschichtsschreiber zu zeigen, genügt vielleicht der eine Grundsatz (II, 109), mit dem er die sentimentalen immer negativen Redensarten über Verkennung, nicht genügende Reife einer Zeit für das Schaffen eines Künstlers zurückweist: „Wir haben überhaupt bei aller literaturgeschichtlichen Betrachtung daran festzuhalten, daß ein Dichter immer in seine Zeit hineingeboren wird, wie denn Kleist nach der Art seiner Begabung auch weder im vorklassischen noch im eigentlichen klassischen Zeitalter denkbar ist, und als ‚Vorläufer', der er allerdings ist, gerade recht kommt. Daß das Los dieser Vorläufer selten glücklich ist, versteht sich von selbst; aber es liegt nicht daran, daß sie zu früh kommen, sondern daran, daß sie den reinen Typus noch nicht darstellen, nicht vollendete Genies, sondern nur anzeigende Halbgenies sind." Kurz niemand, vor allem kein Lehrer, der vom Laufe der Gesamtentwicklung wie von der Wirkung der einzelnen Meister sich und anderen wirklich positive Bilder verschaffen und doch nicht alles selbst durcharbeiten kann, findet hier einen Wegweiser, wie er noch nicht da war.

Deshalb braucht man nicht allen Urteilen und Wertungen zuzustimmen. Gegen das erste Buch sind schon oben im allgemeinen Einwendungen erhoben worden, und am Schlusse des ersten Bandes wird das Urteil über Schiller, dessen Eigenart auf Beimischung keltischen Blutes zurückgeführt wird, wenigstens dessen größter vollendeter Dichtung, dem „Wallenstein", nicht gerecht, wenn sie noch immer fast nur vom alten Suverneschen Standpunkte als Schicksalsstück gekennzeichnet wird. Im zweiten Bande scheint z. B. Kleists „Amphitryo" und das romantische „Beiwerk" im Prinzen von Homburg kaum tief genug gefaßt. Auch die Wiederholung des für die 1870er Kriegslyrik stereotypen Urteils von ihrer Minderwertigkeit gegenüber der der Befreiungskriege, verwundert bei B.'s Selbständigkeit und in Anbetracht der so verschiedenen Zeiten, — dort jahrzehntelanger Druck, hier für die Geführten überraschend leichte Erfüllung lange genährter und besungener Ideale, auch in Hinsicht auf die wahrlich nicht so gar verächtlichen Leistungen, zumal in dem von

dieser Erfüllung noch entfernteren, vom Nationalfeinde bedrohteren Süden. Auch daß S. 661 Tolstoi gegenüber Zola und Ibsen nicht nur die größere Persönlichkeit, sondern auch der stärkere Dichter heißt, darf wohl wundernehmen.

Endlich hätte ich an den nationalsten, völklichsten — wie er selbst für das Fremdwort statt der österreichischen Verdeutschung „völkisch" sagt — Darsteller unseres Schrifttums, der doch gewiß auch volkstümlich wirken will, einen Wunsch, den er doch auch in der gewiß nicht ‚fremdwortkeimfreien' Luft Weimars in höherem Maße befriedigen könnte und sollte: die Vermeidung noch immer recht reichlicher Fremdwörter. Respekt, respektabel sind merkwürdige Lieblingsworte; „Luther, der deutsche Mann par excellence" gibt mir einen Stich wie ‚Decadence des 16. Jahrhunderts', und das im zweiten Bande meist dafür eingetretene κατ' ἐξοχήν wirkt nicht viel besser; ja die conditio sine qua non des eigenen Volkstums ist wieder ein sachlich sprachlicher Widerspruch in sich. Der „balladeske" Stoff ist auch nicht schön, und „Aszendenz" als Gegensatz zu Decadence und der beliebte homo sui generis sagen auch nicht mehr, als die entsprechenden deutschen Ausdrücke, und dem deutschen Manne ohne gelehrte Bildung, dem B. doch auch dienen will, sagen sie nichts, jedenfalls nichts Besonderes.

2. **Michael Georg Conrad**, Von Emile Zola bis Gerhart Hauptmann. Erinnerungen zur Geschichte der Moderne. 8⁰. 154 S. Leipzig 1902, H. Seemanns Nachf. 2,50 M.

Persönliche Stimmungsbilder und Erinnerungen, sind die Blätter doch eben wegen des persönlichen Bekenntnisses nicht zu einer einseitigen Richtung und Auffassung der Moderne, sondern nur zum Gesunden und Echten in ihr lesenswert; der Begründer der „Gesellschaft" weiß manches Lehrreiche zu berichten. Namentlich seien sie allen denen warm empfohlen, die nichts Gesundes im Naturalismus zu finden behaupten, die ihm Deutschempfinden und große Ziele überhaupt absprechen. Man braucht durchaus nicht mit allen Ausführungen einverstanden zu sein, so wenn die Bismarcksche Gewaltherrschaft und Bismarckisch-Wilhelminische Nüchternheit für das Ausbleiben einer großen Kunst bei den Siegern von 1870 verantwortlich gemacht und nun von einem Zeitalter, wo man nur „in Schönheit leben" werde, geschwärmt wird. Auch würde man aus der „Dreifaltigkeit Wagner-Nietzsche-Zola", auf die sie gegründet wird, den mittelsten gern streichen, und Conrad selbst sieht wohl den „Atheisten" kaum als positiven Zielsetzer an, da er nach dem 16. Abschnitt eine Unterredung mit dem König von Portugal geschlossen haben will: „Und Gottes Odem in allem. Die Welt ist wirklich mehr als nur ein chemisch organisierter, mechanisch bewegter Dreckhaufen". Herzlich muß man sich der frischen Worte gegen eine abgeschmackte Zensur freuen, und wer nur nach tändelnder, einlullender Kunst verlangt, der sollte erst einmal die Würdigung der Wirkung lesen, die der freilich furchtbare Ernst der Zolaschen Muse für Frankreich gehabt hat: „Rückkehr zu gewissenhafter Naturbeobachtung wurde die Losung. Wahrhaftigkeit gegen sich selbst! Zerstörung des trügerischen Scheins, auch in der Kunst, ja da vor allem! Das Kunstwerk, ein Stückchen Welt, gesehen durch das Temperament eines Künstlers, d. h. durch eine zur striktesten Wahrhaftigkeit gegen sich verpflichtete schöpferische Persönlichkeit — das war die naturalistische Kardinalforderung der neuen Franzosen um Zola. Und so wurde der französische Naturalismus ein Kulturproblem zur Erhebung

eines niedergeworfenen Volkes, eine Herz und Nieren packende Selbstbeichte, nicht bloß ein kunsttechnisches oder kunstethisches Prinzip!" — Kräftige Worte fallen dagegen über den herrschenden Talmi-Naturalismus und die innere Zerflossenheit und lyrische Breiigkeit(!) der Gestalten der deutschen Dramatik, und wenn Conrad theoretisch Wagner, Nietzsche und Zola als die Meister schätzt, in deren Schule die Künstler „wieder Erzieher und Wegleiter, Lebenserkenner und Zukunftsvorbildner" werden können, so verlangt er von den Künstlern praktisches Wirken in solcher Richtung: „Ach, daß sie die Zukunft feierten, statt ewig Spiegel des Vergangenen zu sein, daß sie uns den Mythus eines großen Menschenglückes dichteten. — Heraus aus der alten Folterkammer! Auf die blühende Festwiese neuen Lebens!"

Was aber das Erfreulichste ist, auch aus dem Lager des Naturalismus selbst kommt damit das Bekenntnis, daß diese neue große Kunst, die wir brauchen, Heimatkunst sein muß, wie denn die Schrift auch „Hermann Allmers, dem achtzigjährigen Heimatdichter" gewidmet ist. Köstlich ist die satirische Abfertigung, die im Sinne solch echter deutscher Heimatkunst im 13. Abschnitt die „nichts als österreichische" Programmkunst der „zufällig deutsch redenden" Mannen um Hermann Bahr findet. Erquickend ist der auch an den Schluß gestellte Brief an Doktor Arnaldo Cervesato in Rom, der den Pächtern und Machern des Wort-Idealismus die idealen Kräfte und Ziele eines wegen seines Wirkens am Realen mit Unrecht als bloß materiell verschrieenen Zeitalters entgegenhält.

3. **Karl Storck**, Deutsche Literaturgeschichte. 2., verm. u. verb. Aufl. Mit einem Titelbild. 8°. VIII. u. 496 S. 5 M., geb. 6 M. Stuttgart 1903, Muthscher Verl.

Schon in der ersten Auflage konnte diese Literaturgeschichte allen denen — an Laien war hauptsächlich gedacht — empfohlen werden, die einerseits ein dickleibiges Werk von der Durchnahme abschreckt, während sie andererseits bloße Grundzüge und Leitfäden zu trocken und schulmäßig anmuten. Sie kann es jetzt um so mehr, als bei aller straffen Gliederung des Stoffes die Darstellung noch lebendiger im Ausdruck gestaltet, und als die Literatur seit 1848 einer völligen erweiternden Neubearbeitung unterzogen und dabei der Nachdruck bei aller Sorgfalt in der Verzeichnung der Einzelerscheinungen auf die Herausarbeitung der zusammenhängenden Entwicklungslinie gelegt worden ist.

Für alle, die nicht in die Lage kommen, die Entwicklung des althochdeutschen Schrifttums an den Urtexten zu verfolgen, namentlich also auch Seminaristen und Realschüler, die das im Unterricht gebotene Wenige durch Nachlesen in vollere Anschauung erheben wollen, ist dabei das Verfahren mustergültig, das Storck bis zur mittelhochdeutschen Zeit hin einschlägt: Die Mitteilung von Mustern im Urtext mit Zwischenzeilenübersetzungen. Für die spätere Zeit treten — der Bedeutung der Dichter entsprechend, — kürzere und ausführlichere Inhaltsangaben und Würdigungen dafür ein, und überall hört man den erfahrenen Journalisten, der kennt, was des Lesers Teilnahme gewinnt und wonach er fragen wird. Darum wird beispielsweise bei historischen Dramen auch ein kurzer Blick auf das Verhältnis zur Geschichte geworfen, oder ein Ausdruck wie „Spielmann", den man natürlich in allen Literaturgeschichten viel verwendet, aber kaum einmal nach Begriff und Geschichte erläutert findet, erfährt hier eine dankenswerte allseitige Beleuchtung auf fast drei Seiten. Aehnlich wird sonst wohl viel von französischen Vorbildern der

mittelalterlichen Dichter geredet, hier geht dem Kapitel (§ 21) über „Die ersten aus dem Französischen übersetzten Dichtungen" in § 19 ein Abriß der altfranzösischen Literaturgeschichte voraus. Freut man sich hierin der trefflichen Methode, so erkennt man anderseits überall in gleichem Maße die Vertrautheit mit den Fortschritten und Ergebnissen der Wissenschaft, ob er beim Parzival die Quellenfrage oder beim Nibelungenlied die Handschriftenfrage und Liedertheorie erörtert. Ueberall ist, wie das bei dem vorteilhaft bekannten Literaturkritiker Storck nicht anders sein kann, das Urteil selbständig, aber wohl begründet und nicht gesucht einseitig und neu. Vor allem ist es auch erfreulich, daß er den Standpunkt der zwei neuesten Literarhistoriker teilt, die in kleinstem und in größtem Rahmen zuerst mit dem nationalen Maßstabe Ernst gemacht haben, Weitbrecht und Bartels. Kurz, Storcks Literaturgeschichte kann den oben gekennzeichneten Kreisen aufs wärmste empfohlen werden.

4. **Franz Prosch**, Geschichte der deutschen Dichtung, zum Gebrauch an österreichischen Lehranstalten und für das Selbststudium. I. Teil. Von der Urzeit bis zu Goethes Rückkehr aus Italien. 2. Aufl. gr. 8°. VIII u. 250 S. Wien 1903, K. Graeser & Cie. Geb. 2,60 K.

Das innerlich wie äußerlich gleich gediegene Buch besitzt einen besonderen Vorzug, zumal in der neuen Auflage, in der Betonung des Gehaltes der Dichtung, der leitenden Ideen in der Entwicklung der Literatur wie im Schaffen der einzelnen Meister, während das Biographische methodisch sparsam gegeben wird, so und in der Veranschaulichung des Zusammenhanges zwischen den kulturgeschichtlichen und literarischen Ereignissen. Seine Eigenart besteht in der Trennung der Darstellung der Entwicklung, die im wesentlichen den Lernstoff enthält (S. 1—140) und der Anmerkungen in kleinerem Satz (S. 141—239), die im wesentlichen Stoff zur Veranschaulichung, Quellennachweise, Belege, Inhaltsangabe, zeitgenössische Würdigungen und dergleichen enthalten. Ein Anhang gibt — in Uebersetzung aus Aristoteles — eine Zusammenstellung der wesentlichen Eigenschaften des Dramas.

Hoffentlich erscheint bald der zweite Teil, für den auch eine die Literaturentwicklung „versinnlichende" Zeittafel in Aussicht gestellt ist.

5. J. Fischers Lehrbuch für den Unterricht in der Geschichte der deutschen National-Literatur. Zum Gebrauch an höheren Lehranstalten u. zum Selbstunterricht bearb. 4., verb. u. verm. Aufl. v. G. Funk. 8°. VI u. 246 S. Langensalza 1901, Schulbuchhandlung. 2,25 M.

J. Fischers Lehrbuch, dessen Eigenart in der Verbindung schlicht gediegener Darstellung des Entwicklungsganges der Literatur und des Inhaltes aller wichtigeren Dichtungen mit Hinweisen auf den Stand der Forschung, mit literarischen Belegen und denkwürdigen Ereignissen und bemerkenswerten zeitgenössischen Urteilen besteht, ist auch in der neuen Bearbeitung durch Georg Funk, der durch zahlreiche, in früheren Berichten verzeichnete methodische Schriften bekannt geworden ist, mannigfach berichtigt und erweitert worden; namentlich ist wenigstens anhangsweise ein Ueberblick über die Dichter der neuesten Zeit und über die Dichterinnen hinzugefügt worden.

6. **Adolf Mager**, Grundzüge der deutschen Literaturgeschichte, für höhere Lehranstalten u. zum Selbststudium. Mit 58 Bildnissen. gr. 8°. 232 S. Wien 1902, A. Pichlers Wwe. & Sohn. Geb. 3,20 K.

In dem für österreichische Mittelschulen bestimmten Hilfsbuch sind mit Recht die österreichischen Dichter eingehender dargestellt, und der

Entwicklungsgang der deutschen Literatur auch bis in die jüngste Zeit verfolgt. Bewußt, als Mittel zur Lektüre anzuregen, oder sie zu fördern, sind für die bedeutenderen Dichtungen knappe Inhaltsangaben eingefügt. Die Zeit bis auf Klopstock umfaßt 65 Seiten, ebensoviel die zweite Blütezeit, und die neueste Zeit gar 90 Seiten, entsprechend dem Werte, den der Verfasser, der im vorigen Jahre im gleichen Verlage die Beispielsammlung „Moderne deutsche Dichter" veröffentlicht hat, auch dieser Zeit beimißt. Mit dieser Sammlung teilt die Literaturgeschichte auch die Dichterbildnisse.

7. Sammlung Göschen. Jedes Bdch. 80 Pf. Leipzig, G. J. Göschensche Verl.
   Bdch. 162: Die Hauptliteraturen des Orients. I. Teil: Die Literaturen Ostasiens u. Indiens. Von Dr. M. Haberland. 110 S.
   Bdch. 163: Die Hauptliteraturen des Orients. II. Teil: Die Literaturen der Perser, Semiten u. Türken. Von Dr. M. Haberlandt. 106 S.
   Bdch. 166: Geschichte der russischen Literatur. Von Dr. Georg Polonskij. 144 S.

Alle, die in den Literaturen des Orients nicht daheim sind und doch manchmal einen kurzen aber auch dem Stande der abendländischen Kenntnis und Forschung entsprechenden Aufschluß über den und jenen Vertreter derselben brauchen, dürfen es der Verlagshandlung danken, daß sie diese drei Führer durch die oben genannten orientalischen Literaturen hat durch berufene Fachleute herstellen lassen.

8. Lehmanns Volkshochschule. Herausg. von Ernst Dannheisser. Verlag von Fritz Lehmann, Stuttgart. Jedes Bdch. geb. 1 M.
   1. Bdch.: Die Entwicklungsgeschichte der französischen Literatur (bis 1901). Gemeinverständlich dargestellt von Dr. Ernst Dannheisser. Mit einer Zeittafel. 216 S. 1901.
   2. Bdch.: Kurze Geschichte der englischen Literatur in den Grundzügen ihrer Entwicklung. Von Dr. Richard Ackermann. Mit Zeittafel u. Namenregister. 165 S. 1902.

Dem schon im vorigen Jahresberichte, S. 216, nach Gebühr gewürdigten ersten Bändchen läßt der rührige vaterländische Verlag von Fritz Lehmann von der Volkshochschule, in der er der verdienstlichen Göschenschen Sammlung eine mehr modern praktisch gerichtete entgegenzustellen, und alle ästhetisch-volkserzieherischen Mittel zur Selbst- und Weiterbildung moderner Menschen zu beschaffen beginnt, das zweite folgen. Es enthält die englische Literatur und teilt mit dem ersten alle Vorzüge: die gediegene, schlichte Sachlichkeit, klare verständliche Sprache, die größere Ausführlichkeit mit der wachsenden Bedeutsamkeit der Literatur für das Gesamtvolk, also nach der Gegenwart zu, die in Parallele gedruckte ausführlichere literarische und knappere weltgeschichtliche Zeittafel.

9. **Siegfried Robert Nagel**, Maturitätsfragen aus der deutschen Literaturgeschichte. 8°. IV u. 91 S. Brosch. 1,20 K. Wien 1902, F. Deuticke.

Das Heft soll den Maturanten als Wegweiser und Leitfaden durch den Prüfungsstoff aus Deutsch (so!) dienen und ihm der dem Deutschlehrer gelassenen Freiheit und der völligen Ungleichheit der Lehrbücher gegenüber eine gewisse Norm bieten. Wo der deutsche Unterricht sein Ziel nicht sozusagen in sich selbst, in Nährung und Betätigung sittlichen vaterländischen Geistes und ästhetischen Empfindens, sowie deren Wider-

spiegelung in Aufsätzen findet, sondern zum Abschluß vor allem mit der Wiedererzählung des äußeren Entwicklungsganges der Literatur und Dichter aufwarten soll, werden diese in einem Anhang durch einige Begriffsbestimmungen, namentlich aus der Poetik ergänzten Antworten auf 60 Prüfungsfragen ihren Zweck erfüllen. Vor allem ist die zusammenhängende Form, die sozusagen 60 kleine Vorträge darstellt, zu loben; anderseits könnten die Antworten manchmal noch schärfer und sachlicher gefaßt werden. Frage 30 ist z. B. die Angabe, der „Nathan" habe dem fünffüßigen Jambus die Herrschaft über die Bühne verschafft, vor der Theatergeschichte nicht haltbar, und bei Frage 31 die Fassung des Inhaltes der drei Hauptwerke Kants ebenso vag, wie die Zurückführung des Sturmes und Dranges auf den Widerstand gegen den Gewissenszwang der Kantischen Postulate zeitlich und sachlich unzutreffend. Auch die Gleichung Siegfried der „Mensch gewordene Sonnengott Balder" (Frage 3) sollte heut nicht mehr gewagt werden.

10. **Karl A. Krüger**, Deutsche Literaturkunde in Charakterbildern und Abrissen. Für den Unterricht bearb. 7., verm. u. verb. Aufl. 115 S. mit 34 Abbild. Danzig 1902, F. Axt. Geb. 80 Pf.

11. Lebensbilder deutscher Dichter, für Rektoratschulen, Mittelschulen u. die Oberstufe mehrklassiger Volksschulen. Nebst einer Uebersicht über die Geschichte der deutschen Dichtung u. dem Wichtigsten aus der Poetik. Arnsberg 1902, J. Stahl. 46 S. 40 Pf.

12. **Friedrich Eck**, Die deutsche Dichtkunst, deutsche Dichter und Dichterwerke. Ein Merkbüchlein für die Schüler der oberen Klassen in Bürger- u. Volksschulen. Hildburghausen 1902, F. W. Gadow & Sohn. 58 S. 40 Pf.

Das erste Schriftchen gibt auf 98 Seiten in Lebensskizzen, Inhaltsangaben, sowie Aufzählungen der wichtigeren Literaturwerke einen Ueberblick über die deutsche Literatur bis auf Scheffel, fügt S. 99—107 in alphabetischer Ordnung noch kürzere Lebensabrisse von vorher nicht erwähnten Dichtern an, erledigt S. 107—111 die Metrik und Verslehre und S. 111—115 die Poetik. Druck und Abbildungen zeigen Kalendermanier.

Auch das zweite Heft bietet neben 20 Lebensbildern von Gellert bis zu Annette von Droste-Hülshoff (S. 1—31) einiges „aus der Geschichte der deutschen Dichtung" (S. 32—37) und einiges „Aus der Lehre von der Dichtkunst".

Das dritte Büchlein stellt etwas von der Schriftsprache und der Poetik an die Spitze (S. 1—15) und handelt S. 15—56 von „deutschen Schriftwerken und Dichtern", jene kurz nach dem Inhalt kennzeichnend, von diesen die Lebensdaten angebend; auch sind den Charakteristiken als Lernstoff gedachte kleine Gedichte eingeflochten, außer einigen kleineren erzählenden meist lyrische.

II. Dichterleben und Einzelwürdigungen.

1. **Julius Burggraf**, Goethe und Schiller. Im Werden der Kraft. Stuttgart 1902, C. Krabbe. 8°. IV u. 468 S. 5 M., geb. 6 M.

Das Buch wird den Erwartungen, mit denen man — selbstverständlich — an ein neues Werk aus der Feder Burggrafs, des Verfassers von Schillers „Frauengestalten", herantritt, in vollem Maße gerecht. Wie dort bei Schiller, schöpft er hier bei ihm und Goethe zugleich aus

dem Vollen, ebenso in der Beherrschung der Lebensläufe beider, die bis zum 30. Jahre deutend und würdigend verfolgt werden, wie ihrer Werke, die sämtlich geistvoll beleuchtet und warmherzig erläutert werden, soweit sie in poetischer Form und dichterischen Gestalten das Glück der Jugend und das Ausreifen jugendlicher Begeisterung, sittlich edler und geistig tiefer Anlage zu reifer, charaktervoller Männlichkeit und Weiblichkeit vorführen. Das Werk zerfällt nämlich in zwei fast gleiche Teile, eine biographische Würdigung der „Jugendentwicklung der Dichter" (S. 9 bis 222) und eine ästhetisch-ethische der „Jugendwelt in ihren Dichtungen" (S. 223—453), und ein Vor- und ein Schlußwort sprechen aus, was es sein will und nach dem Rückblick zu leisten hoffen kann: „Was mein Geist," sagt der Verfasser S. 4 „von der erlebten, wie von der gedichteten Jugendwelt Goethes und Schillers erschaut hat, das sucht dieses Buch zur Darstellung zu bringen", und damit „will es in die gärende Erregung unserer jungen Geister hineintreten als ein Gemälde von unverbildeter und gesunder Jugendkraft, das ihnen in ihrer suchenden Entwicklung auf die rechte Spur verhelfen und sie bewahren möchte vor jener öden Negation, die so wenig Verständnis hat für das Ewige, Unantastbare in der Menschenseele, dessen Verletzung sich doch immer aufs bitterste rächt".

Wer solches Verständnis für die Seelenkämpfe einer denkend strebenden, von der Umwelt heut mehr als je angefochtenen Jugend hat, und als Wegweiser durch diese unsere beiden größten Dichtergenien empfiehlt und verstehen lehrt, der muß das Herz aller Freien im Geist von vornherein haben. Er behält es auch bis zuletzt; denn so frei in Mittel und Auffassung, so hoch und ernst meint er es in der Sache, in Ziel und Grundanschauung. Dazu kommt eine wirklich schöne Sprache, die bei aller milden Wärme doch zur rechten Zeit auch begrifflich scharf und charakteristisch bestimmt ist. Kurz, das schöne Buch kann für die Kreise, für die es gedacht ist, für Primaner der Mittelschulen, für die es eine wohltuende Ergänzung zu dem doch mehr objektiv darstellenden und erörternden Unterrichte bildet, und ein packendes Geleitwort für Hochschule und Leben sein und für reife, — d. h. denkreife, nicht lebensfertige — Töchter der gebildeten Familien nicht genug empfohlen werden.

Gleich „Schillers Frauengestalten" wird das ja einem noch allgemeineren Interesse entgegenkommende Buch gewiß bald eine zweite Auflage erleben, und nicht, um von dem obigen Lob ein Tüpfelchen wegzustreichen, sondern nur um zu seiner möglichsten Vervollkommnung in bescheidenstem Maße mitzuhelfen, erlaube ich mir für diesen „neuen Lauf" drei Wünsche auszusprechen. Sie gelten 1. einer eingehenderen und gewiß dem angehenden Studenten besonders heilsamen Würdigung der Leipziger Jahre Goethes, die doch in allem bunten Wechsel und halben Scheitern fruchtbarer waren, als es nach dem stillschweigenden Darüberhingleiten scheinen könnte; — auch das Verhältnis zur Schönkopf war mehr als S. 81 angenommen ist; — 2. einer offeneren Anerkennung des Unterschieds zwischen Schillers Sensualismus der Werdejahre und der späteren Kantisch gegründeten Weltanschauung, als es S. 114 geschieht; 3. der Verlegung der Bekämpfung des Nietzschetums wenigstens zum Teil in die Darstellung selbst, indem die tatsächliche Ueberwindung so mancher verwandter Seite in Goethes und Schillers Entwicklung positiv gezeigt wird. — Endlich darf „der neue Paris" (S. 32) heut denn doch nicht mehr für ein Märchen genommen werden, das Goethe den Gespielen wirklich erzählt habe.

2. **Hermann Mosapp**, Charlotte von Schiller. Ein Lebens- und Charakterbild. Mit 2 Lichtdruckbeilagen u. 21 Textbildern. 2., verm. Aufl. Stuttgart 1902, M. Kielmann. 8⁰. XII u. 268 S. 4 M., geb. 5 M.

Ein Haus- und Familienbuch ersten Ranges, verdient die liebenswürdige Darstellung des Lebens der Gattin Schillers, nachdem sie schon bei ihrem ersten Erscheinen im Jahre 1896 die Zustimmung der Forschung wie der Schillerschen Nachkommen gefunden hatte, die wärmste Empfehlung um so mehr in dieser erneuerten noch bedeutend bereicherten und vervollkommneten Auflage. Von den selbstverständlichen Nachverbesserungen im einzelnen abgesehen, sind viele Daten genauer gegeben und manche Abschnitte ausführlicher, eingehender oder abgerundeter bearbeitet; vor allem ist den literarischen Erzeugnissen Charlottens mehr Raum zugewiesen und der bildnerische Schmuck reichlich vermehrt. In der Bücherei jeder höheren Töchterschule müßte das Buch stehen und seine Lektüre pflichtmäßig sein; auch zu Einsegnungen und Brautgeschenken eignet sich diese Darstellung eines frommen, pflichtbewußten edeln Frauenlebens wahrlich besser, als manche frömmelnd zurechtgemachte Ware des Tages.

3. **Adolf Wilhelm Ernst**, Lenaus Frauengestalten. Stuttgart 1902, C. Krabbe. 8⁰. VIII u. 410 S. 5 M., geb. 6 M.

Der Titel des Buches erinnert unwillkürlich an Burggrafs schönes in demselben Verlage erschienenes Buch „Schillers Frauengestalten“, das die von Schiller in seinen Werken gezeichneten Charaktere analysierte und würdigte. Hier handelt es sich um die Frauen, die auf Lenaus Leben bedeutsamen Einfluß gewonnen haben. Auf Grund der schon früher veröffentlichten Tagebücher und neuer wie alter Aufzeichnungen, Berichte und Briefe werden hier, zum Teil mit den Worten der handelnden Personen selber, acht sorgfältig ausgeführte Bilder gezeichnet, von Lenaus Mutter, Bertha Hauer, dem ‚Schilflottchen‘ (Lotte Gmelin), Sophie Schwab, Emilie Reinbeck, Sophie Löwenthal, Karoline Unger und Marie Behrends, und zugleich werden feinsinnig die Fäden aufgewiesen, die zwischen diesen persönlichen Beziehungen und den Dichtungen hin- und herlaufen, gemäß dem als Leitwort vorangestellten Bekenntnisse Lenaus: „Meine sämtlichen Schriften sind mein sämtliches Leben“.

4. **Otto Frommel**, Neuere deutsche Dichter in ihrer religiösen Stellung. Acht Aufsätze. gr. 8⁰. VIII u. 237 S. Berlin, Gebr. Paetel. 5 M.

Sieben Lieblingsdichter, Hebbel, Keller, Storm, C. F. Meyer, Fontane, die Ebner und Rosegger, in ihrer Eigenart, ihrer Weltanschauung, wollte der Verfasser charakterisieren, und die Frage nach der Weltanschauung ward im wesentlichen die Frage nach ihrem Verhältnis zur Religion. Feinsinnig werden aus Selbstbekenntnissen und aus den Zeugnissen der Lebensgeschichte und Werke der Dichter sieben abgerundete Einzelbilder gezeichnet, die hervorragende Vertreter eines bestimmten Zeitabschnittes unserer Geistesentwicklung, nach der Grundlage ihrer Bildung der Jahrzehnte von 1830—1860, und damit ein bedeutsames Stück deutscher Geistesgeschichte vor uns stellen. Wenn die einzelnen Würdigungen, die Werden und Form der persönlichen Eigenarten festzustellen suchen und diese z. B. bei Hebbel und Keller in der pantheistischen Mystik, bei C. F. Meyer in dem protestantischen Humanismus, bei der Ebner in kulturbegeistertem Optimismus, bei Rosegger im schlichten Volkschristentum finden, so ist doch nach Frommel auch bei allen ein Gemein-

sames vorhanden, eine idealistische Grundrichtung bei allem künstlerischen Realismus, ein Zug zur Religion, deren geschichtlich überlieferte, in Kirchentum und Bekenntniszwang vorgeschriebene Form sie nur ablehnen; und wenn es verkehrt wäre, Männer wie Keller, Hebbel, Storm für das bekenntnistreue Christentum in Anspruch nehmen zu wollen, so ist doch ihre Psychologie, Lebensanschauung und Umweltschilderung in hohem Maße von christlichen Unterströmungen durchzogen. Frommel ist vorurteilsfrei genug, um das Werden einer solchen Weltanschauung im naturwissenschaftlichen Zeitalter zu verstehen und ihre positiven Bestandteile zu würdigen, hält sie aber nach der Schlußbetrachtung doch für eine Zeiterscheinung und vertritt bei aller Neigung zu diesen Großen unseres silbernen Zeitalters doch die Ueberzeugung, daß wir zu einer wahrhaft neuzeitlichen und zugleich christlichen Religion erst gelangen werden, wenn „die Dichtung wieder ihrer uralten Beziehungen zur Religion eingedenk, das gelockerte Band aufs neue knüpft, nicht indem sie sich in den Dienst kirchlicher Zwecke begibt, sondern indem sie den Geist des Evangeliums neu erfaßt, und aus diesem Quell schöpfend, Werke hervorbringt, die ebenso streng in der Wirklichkeit des gegenwärtigen Lebens gegründet sind, als in ihnen das Ewige leben muß, das vom Evangelium auf den Geist des Künstlers überströmt". Man sieht, der Verfasser ist ebenso positiv in seiner freigemeinten christlichen Lebensanschauung als in der Würdigung der besprochenen Dichter, und so kann seine Schrift als eine wirklich positive Leistung nur aufs wärmste empfohlen werden.

5. **Karl Theodor Gaedertz**, Was ich am Wege fand: Blätter u. Bilder aus Literatur, Kunst u. Leben. Mit Nachbildung zahlr. Originalzeichnungen, Gemälde, Handschriften u. s. w. im Text u. auf Tafeln. Leipzig 1902, G. Wigand. gr. 8⁰ XII u. 285 S. 6 M., geb. 7 M.

Der unermüdliche Forscher und feinsinnige Darsteller Gaedertz schüttet hier in 16 Aufsätzen wieder eine Fülle anziehender Ergebnisse aus, die ihm umfassende Pflege literarischer Beziehungen und unermüdliche Wanderungen durch deutsche Landschaften, nach Stätten der Kunstpflege und Stadt- und Familienarchive eingetragen haben. Der erste bringt „Neues vom Vater Arndt", die nächsten zwei führen uns zu Hoffmann von Fallersleben und seinem edlen Förderer Geheimrat von Meusebach und mit jenem nach Helgoland. Aus dem Leben Ludwig Bechsteins ist namentlich die Logenrede köstlich, die er über Goethes Logengedicht: „Laßt fahren hin das allzu Flüchtige" gehalten hat. Ein vierter stellt durch Abdruck reichlicher Briefzeugnisse die Beziehungen zwischen „Heinrich Marschner und Familie von der Marburg" dar, und ein fünfter gilt „Geibels Jugendliebe, Cäcilie Wattenbach". Führt dieser Aufsatz schon mittelbar nach Norddeutschland, so gehören überhaupt die übrigen zehn unmittelbar der Schilderung Norddeutscher und norddeutschen Landes an. Die halb ins Meer gezogene Kirche von Hoff an der Ostsee schildert der Aufsatz „Eine Dorfkirche als Meeresbraut", nach Geibels Heimat führen die drei anderen „Rathaus und Ratskeller in Lübeck", „Lübecks Kaisertor" und „Graf Chasot, Lübecks Stadtkommandant", eine liebenswürdige Darstellung der Trauung, des Lebens und des Anteils dieses persönlichen Freundes Friedrichs des Großen am Siege von Hohenfriedberg. Die Niederdeutschen, zu denen uns die anmutigsten Plaudereien führen, sind die Schriftsteller Heinrich Kruse, Johann Meyer, Heinrich Burmester und der Gewaltigste der Gewaltigen, Bismarck, dem die drei Aufsätze gelten: „Bis-

marck und die Lauenborger Buern", „Bismarck und die plattdeutsche Sprache" und „Fürst Bismarck und Fritz Reuter".

Wer die genannten Künstler und Schriftsteller und die Ostseelandschaften liebt, sollte sich diese köstlichen Schilderungen nicht entgehen lassen, die auch in altvertrauten Bildern noch so manchen intimen Zug einzeichnen.

6. **Harry Jung.** Hermann Sudermann. Minden 1902, C. Marowsky. 8°. 32 S. Brosch. 60 Pf.

Aus voller Stoffbeherrschung, d. h. aus Vertrautheit mit seinem speziellen Objekt wie der zeitgenössischen Literatur überhaupt, ist hier in frischen Farben und flotten Zügen das ganze Schaffen Sudermanns trefflich veranschaulicht. Ohne voreingenommen zu sein, hat der Verfasser freilich von dem Theatraliker Sudermann, der er bis in seine besseren Werke, die Romane, immer gewesen und geblieben ist, kein sonderlich schmeichelhaftes Bild gezeichnet.

7. **Eduard Schwartz.** Charakterköpfe aus der antiken Literatur. Fünf Vorträge. 8°. 120 S. Leipzig 1903, B. G. Teubner. 2 M.

Diese Vorträge sind im Winter 1901/2 am Hochstift gehalten, und ihr Verfasser ist derselbe, der durch eine Reihe ähnlicher Vorträge über den griechischen Roman das ganze bis dahin für einwandfrei gehaltene Gebäude über den Haufen warf, das Erwin Rohde in seinem ehedem viel bewunderten Buche „Der griechische Roman" für dieses Gebiet aufgeführt hatte. Am wenigsten Neues sagt wohl der 5. Vortrag „Cicero", der in erfreulicherweise dem Menschen und Briefschreiber Cicero gerecht wird; dagegen jeder, der ehedem schulmäßig Hesiod und Pindar (1. Vortrag), Thukydides und Euripides (2.), Sokrates und Plato (3.), Polybios und Poseidonios (4.) kennen gelernt hat, wird in diesen auf gediegenster wirtschafts-, staats- und gesellschaftsgeschichtlicher Grundlage ruhenden vergleichenden Würdigungen die Bilder dieser Männer nicht wenig verrückt, vermenschlicht und doch in der menschlicheren Wahrheit gewiß nicht weniger anziehend und spannend finden. Vor allem sollte sie auch jeder lesen, der über die Frage der Vorbildlichkeit und musterhaften Idealität der Alten eine unvoreingenommene fachmännische Aufklärung wünscht und sich danach ein Urteil bilden will über die Berechtigung der Versuche, ihre kanonische Geltung für den höheren Unterricht immer wieder durch Hintertreppen festzulegen. Der Geist, in dem die Vorträge gehalten sind, geht aus den einleitenden Worten hervor: „In der lauen Dämmerung des Weltfriedens im römischen Kaiserreich sah die nur genießende, nicht mehr zeugende Sehnsucht kulturgesättigter Geschlechter die Gestalten der [griechischen] Vorzeit [zum ersten Male] in einem gleichen Lichtglanz, der alle Schatten und damit alle scharfen Linien verschluckte. Die Wunderwerke der klassischen Periode galten für mühelos erzeugte Produkte bevorzugter Wesen, denen des homerischen Götterschmieds Hephästos vergleichbar; das Gefühl dafür war erstorben, daß Menschen, sterbliche, leidende und strebende, kämpfende und irrende Menschen sie geschaffen hatten."

Die Vorträge können helfen, dieses auch unserer gleichgesättigten Zeit noch nicht lebendig genug gewordene Gefühl und die Erkenntnis wachzurufen, daß diese wahrere Auffassung der Alten endlich auch eine praktisch wahrhaftigere Anerkennung der Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung der moderneren Schulgattungen fordert.

8. Goethes Briefe. Ausgewählt u. in chronologischer Folge mit Anmerkungen herausg. von Eduard van der Hellen. I. Band (1764—1779). — II. Band (1780—1788). Geb. je 1 M. Stuttgart, Cotta Nachf.

Die Aufgabe, die sich der Herausgeber dieser Auswahl von Goethebriefen innerhalb der Cottaschen Bibliothek der Weltliteratur gesteckt hat, ist ebenso wohl bemessen als vortrefflich gelöst. Sein Ziel ist, in 6 Bänden von etwa je 20 Bogen aus den auf 36 starke Bände berechneten Briefen der Weimarschen Goethe-Ausgabe alle wesentlichen auszuwählen und so „Goethes Leben in seinen Briefen darzustellen". Der Text ist aufs sorgfältigste wiedergegeben, im ersten Bande sogar in der Goethischen Schreibweise, einige kenntlich gemachte Auslassungen abgerechnet, soweit sie — wieder wesentlich in diesem Bande — breit aufsatzmäßige Ausführungen oder Derbheiten betreffen, wie man sie sich nur einem intimsten Empfänger gegenüber gestattet. Das Verfahren kann nur gebilligt werden, da die Sammlung ein Hausbuch werden will und von der männlichen wie weiblichen Jugend als Lieblingslektüre erkoren zu werden aufs höchste verdient. So willkommen wie dem Hause, wird die Sammlung aber auch der Mittelschule sein, deren Lehrer, was er an Goethischen Briefen heranziehen wollte, bisher nur umständlich den mannigfachsten Sammlungen entnehmen konnte, während er es nun wohlgeordnet nebeneinander findet und in so billigen Bänden, daß er ihre Anschaffung — wenigstens für die ja meist nur behandelte Zeit der Entwickelung zur Höhe — auch von den Schülern erwarten kann. Dem Verständnis dienen als Fußnoten gegebene Anmerkungen, die bei aller anerkennenswerten Knappheit doch nicht allein das Ergebnis der bisherigen Forschung ziehen, sondern auch viel Eigenes und Neues bringen, sowie am Schlusse jedes Bandes ein Adressatenverzeichnis, das namentlich solche biographische Daten enthält, „die in den Anmerkungen keinen schicklichen Platz fanden".

III. Gesamt-, Volks- und Schulausgaben, Gedichtsammlungen und Schuldichtungen.

1. Friedrich Hebbel, Sämtliche Werke. Historisch-kritische Ausg., besorgt von Richard Maria Werner. Bd. 1—4 je 2,50, geb. 3,50 M. Berlin 1901 u. 1902, B. Behrs Verl.

Von dem Herausgeber mit der Pietät des Verwandten sorgfältig und umsichtig vorbereitet und dem Großherzog Carl Alexander von Sachsen gewidmet, erscheint diese auf 12 Bände berechnete Ausgabe der sämtlichen Werke des Dichters in erfreulicher flotter Folge der Bände und bei der gediegenen Ausführung und Ausstattung zu ungewöhnlich billigem Preise. Zumal gleichzeitig „Friedrich Hebbels Briefe, Nachlese in 2 Bänden" veröffentlicht worden sind und — falls die Teilnahme des Publikums Erfolg verspricht, — die nachträgliche Aufnahme der „Tagebücher", wie aller Briefe in die Gesamtausgabe beabsichtigt ist, wird hier wirklich zum ersten Male der ganze Hebbel unentstellt dargeboten. Welcher Schatz das ist, das wissen die Hebbel-Kenner, und wer es noch nicht weiß, der soll Gelegenheiten ergreifen, die gewaltigen Werke des gedankentiefen, sittenstrengen Dithmarsen in vollendeter Ausführung zu sehen, wie jüngst die Dresdner von „Gyges und sein Ring", von deren tragischer Wucht der Berichterstatter noch so erschüttert ist, daß er's hinausschreien möchte in die Lande: „Kommt und seht; wer in äußerlich fremdem Gewande die Seele so schaudern zu machen versteht, muß ein dramatisches Genie von seltener Größe sein!" — Die Ausgabe ist so eingerichtet, daß die Auf-

schlüsse über Entstehung der Werke, ihren Zusammenhang mit dem Leben, ihre historische Grundlage und ästhetisch-idealogischen Grundanschauungen in jedem Bande vereint vorausgeschickt sind, dann der Text ohne jede Störung durch sachliche oder kritische Bemerkungen geboten wird, und zum Schluß — ganz in der Weise der Weimarischen Goetheausgabe — die Nachrichten über Handschriften und Drucke, die Lesarten und Anmerkungen folgen. Die Anmerkungen bestehen namentlich in Verweisen innerhalb derselben Stücke, auf Parallelen in anderen, auf Tagebücher, Bemerkungen und dergleichen.

Bd. 1 enthält Dramen I (1841—1847): Judith. — Genoveva. — Diamant — Bd. 2 Dramen II (1844—1851): Maria Magdalena. — Ein Trauerspiel in Sicilien. — Julia. — Herodes und Mariamne. — Bd. 3 Dramen III (1851—1858): Der Rubin. — Michel Angelo. — Agnes Bernauer. — Gyges und sein Ring. — Ein Steinwurf. — Verkleidungen. — Bd. 4 Dramen IV (1862): Die Nibelungen.

Wenn die Ausgabe des Bibliographischen Instituts von K. Zeiß dem großen Kreise der nur Genießenden zuerst die wichtigsten Werke in gediegen gefälligem Gewande darbot, so ist hier endlich allen denen erst eine wirklich zuverlässige Grundlage gegeben, die, ohne selbst erst die oft entlegen genug verstreuten Stücke zusammensuchen zu müssen, in den ganzen Hebbel eindringen und sein Schaffen literarhistorisch selbst verfolgen wollen.

2. Meyers Klassiker-Ausgaben in 150 Bänden. Geb. à 2 M. Leipzig, Bibliograph. Institut.

Goethes Werke. Unter Mitwirkung mehrerer Fachgelehrter. Herausg. von Prof. Dr. Karl Heinemann. Bd. 5—8. 12—14.

Bd. 5 enthält den Faust, und ist von dem bekannten Goetheforscher O. Harnack bearbeitet. Dem Text geht eine knappe Einleitung über die Geschichte des Faust stoffes und die Entstehung der Goethischen Faustdichtung, sowie eine vorsichtig vermittelnde Beantwortung der Frage nach der Einheit der Dichtung voraus; dem Texte folgen auf 40 Seiten die Paralipomena zum Faust, und reiche Schlußanmerkungen (S. 513 bis 583) bringen die Gründe für die vom Herausgeber in der Einleitung vorgetragene Auffassung und geben eine fortlaufende Erläuterung der ganzen Dichtung und vieler ihrer Einzelheiten, die in aller Knappheit doch die Quintessenz der gesamten gewaltigen Faustliteratur enthält oder doch die Wege zu ihr weist. Der 6. Band (488 S.) enthält, von Heinemann selbst herausgegeben, die Dramen in Versen: Iphigenie, Tasso, Natürliche Tochter, die Mitschuldigen und die Launen des Verliebten. Dem 7. Band (520 S.), der vom Berichterstatter bearbeitet worden ist, sind die Dramen in Prosa zugewiesen worden: Götz, Egmont, Clavigo, Stella, Geschwister, Groß-Caphta, Bürgergeneral. In Band 8 (455 S.) hat Dr. Viktor Schweizer die Leiden des jungen Werthers, die Briefe aus der Schweiz und die Wahlverwandtschaften vereinigt. Eine ähnliche bedeutsame Aufgabe, wie der Faustband, stellten wieder Dichtung und Wahrheit in Band 12 und 13, den Heinemann selbst bearbeitet hat, und die Italienische Reise, von der in der Bearbeitung Dr. Robert Webers in Band 14 der erste Teil vorliegt, und die Aufgabe, aus der überreichen Literatur über beide Werke zu knapper Erläuterung den Kern zu verwenden und zu eigener Nachprüfung möglichst reichliche Nachweise beizugeben, ist von beiden Herausgebern aufs glücklichste gelöst. Sehr dankenswert ist auch die Beigabe, die Heinemann dem zweiten Bande von Dichtung und Wahrheit (S. 365—421) in den „Bio-

graphischen Einzelheiten" angehängt hat, es ist „Aus meinem Leben". Fragmentarisches, darunter so Bedeutsames wie: Das Luisenfest, Herzogliches Hoftheater zu Weimar, Erste Bekanntschaft mit Schiller und Ferneres in Bezug auf mein Verhältnis zu Schiller, Herder, Zum Jahre 1804 und 1815, Jacobi, Unterredung mit Napoleon, Kotzebue; Voß und Stolberg, „Entstehung der biographischen Annalen" und als Anmerkung S. 442—447 die sogenannte ‚Aristeia der Mutter'. Auch Weber hat seinem ersten Teile der Italienischen Reise, der bis zum zweiten Aufenthalt in Neapel einschließlich reicht, sogleich die diesem Teile parallelen Abschnitte „Ueber Italien" aus den ‚Fragmenten eines Reisejournals' folgen lassen: Zur Theorie der bildenden Künste; Stundenmaß der Italiener; Frauenrollen auf dem römischen Theater durch Männer gespielt; Einfache Nachahmung der Natur, Manier, Stil; Von Arabesken: Volksgesang.

3. **Ludwig Holthof**, Ludwig Uhlands sämtliche Werke. Mit einer literarisch-biographischen Einleitung und dem Bildnis des Dichters. Lexikonformat. XIX u. 1120 S. Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt. Geb. 4 M.

Den übrigen einbändigen Klassiker-Ausgaben der Deutschen Verlagsanstalt reiht sich dieser Uhland-Band würdig an. Von Uhlands Volksliedersammlung abgesehen, umfaßt die Ausgabe in geschmackvollem Bande zu wirklich billigem Preise alles, was aus des Dichters Feder geflossen ist, die Gedichte, Dramen, dramatischen Entwürfe und sämtliche in der achtbändigen Ausgabe der prosaischen Schriften von 1866 vereinigten Vorlesungen, Aufsätze und Abhandlungen zur Geschichte der Dichtung und Sage. Zumal auch die vorausgeschickte Einleitung in aller Kürze genug aus dem Leben und zur Würdigung der Werke und ihres Verhältnisses zu jenem beibringt, ist hier wirklich ein Volksbuch geboten, das namentlich mit demjenigen Schaffen Uhlands in weitesten Kreisen erst recht vertraut machen kann, worin wir noch immer von ihm lernen und nur von ihm lernen können, das ist eine zugleich gelehrt gründliche und dichterisch sinnige Würdigung unsers altüberlieferten Sagenschatzes.

4. Paul Heyse, Romane u. Novellen. Wohlfeile Ausg. Erste Serie: Romane. Lief. 1—15. je 40 Pf. Stuttgart 1902, J. G. Cotta Nachf.

Es ist ein Verdienst der Cottaschen Buchhandlung, daß sie nach dem kühleren und deutscheren Riehl auch von dem dionysischeren, gegenwartfreudigeren Heyse eine Volksausgabe veranstaltet. Von der ersten Serie, welche in 48 Lieferungen, für 19 M. 20 Pf., die Romane, die fünf großen Zeitgemälde ‚Kinder der Welt', ‚Im Paradiese', ‚Der Roman der Stiftsdame', ‚Merlin' und ‚Ueber allen Gipfeln' enthalten wird, umfassen die vorliegenden 15 Lieferungen in Band 1 und 2 ‚Die Kinder der Welt' und den Anfang des dritten Bandes oder des ersten Bandes von ‚Im Paradiese'. Die zweite Serie, auf die eine besondere Subskription eröffnet werden wird, soll in 60 Lieferungen zu demselben Preise die Novellen bringen.

5. Meisterwerke von Heinrich von Kleist, mit Erläuterungen von Eugen Wolff. 8°. Das Bdch. 1,20 M., kart. 1,30 M. Minden, J. C. C. Bruns.
   I. Der zerbrochene Krug. Kritische Ausg. nach der Handschrift, mit Erläuterungen. Von Prof. Dr. Eugen Wolff in Kiel. 150 S.
   II. Prinz Friedrich von Homburg. Krit. Ausg. u. s. w. 133 S.
   III. Michael Kohlhaas. Kritische Ausg. mit Erläut. u. s. w. 150 S.

Die Erläuterungen, die dem Texte nachgeschickt sind, bestehen je aus einem Bilde des Lebens des Dichters oder einem Abschnitte daraus,

einer Entstehungsgeschichte der Dichtung mit Quellenangaben und Verwandtem, den — freilich doch nicht erschöpfenden — Lesarten und den „Anmerkungen" genannten Einzelerläuterungen. Beim „Kohlhaas" sind Aktenstücke und Briefe, und ein Ueberblick über die literarische Behandlung des Stoffes überhaupt, beim „Zerbrochenen Kruge" zu bedankender Weise die Zschokkesche Konkurrenz-Erzählung beigegeben. Am fruchtbarsten dürfte sich überhaupt — an Mittel- oder Hochschule — dieses Bändchen I benützen lassen, insofern da dem Privatstudium in den zugleich literargeschichtlichen, ästhetischen, sprachlichen und pädagogisch [heuristisch]en Einzelanmerkungen reiche Fingerzeige geboten sind, wie ein solches Werk, wenn es ausgeschöpft werden soll, zu lesen ist.

6. Cottasche Schulausgaben deutscher Klassiker. Jedes Bdch. geb. 1,20 M. Stuttgart 1902, J. G. Cotta Nachf.
   a) Homers Odyssee in der Uebersetzung von Johann Heinrich Voß. Mit Einleitung u. Erläut. von Dr. Franz Weineck. 251 S.
   b) Sechs Novellen von W. H. Riehl. Mit einer Einleitung und Anmerkungen, von Dr. Theodor Matthias.

Weineck schickt seiner Auswahl, die, durch kurze Erzählung des Ausgelassenen verbunden, 5654 von den insgesamt 12107 Versen der Odyssee enthält, in der Einleitung eine Darstellung der ganzen trojanischen Sage voraus, in der Homerisches und späteres, z. B. Vergilisches Sagengut, sorgfältig geschieden sind, ferner je einen Abschnitt über den Schauplatz der Dichtung, über deren Entstehung, den Dichter und die Rhapsoden, über den Vers und über die Uebersetzer. Reichliche Erläuterungen, denen Abbildungen des altgriechischen Schiffes und Webstuhles und der Grundriß des Odysseushauses beigegeben sind, folgen, und ein Verzeichnis von 26 an die Dichtung anzuknüpfenden Aufgaben macht den Schluß.

Die Matthiassche Ausgabe von Sechs Novellen Riehls will es ermöglichen, mit der Erkenntnis, daß auch die Dichtung der Gegenwart ein Anrecht auf die Würdigung in der Schule habe, Ernst zu machen. Für die Aufnahme in die Sammlung war „der Gesichtspunkt maßgebend, daß der Stoff einer Zeit angehört, die in allen Gattungen von Schulen, in allen deutschen Gauen auch im Geschichtsunterricht behandelt wird, und daß das Problem gleichmäßig zu dem rein menschlichen wie dem allgemein nationalen Empfinden jedes jungen Deutschen sollte sprechen können". Wie die Benutzung gedacht ist, sagt die Einleitung.

7. Velhagen u. Klasings Sammlung deutscher Schulausgaben. Nr. 89. Lessing, Briefe u. Abhandlungen. Für den Unterricht an Seminaren ausgew. u. bearb. von P. Tasch. IV u. 170 S. Bielefeld 1902, Velhagen & Klasing. Geb. 1 M.

Der Grund, warum den verschiedenen Lessingbändchen der Sammlung noch ein weiteres beigesellt wird, ist, wie ausführlicher als der Titel, das Vorwort sagt, die Bestimmung der „Methodischen Anweisungen zur Ausführung der Lehrpläne für die [preußischen] Seminare vom 1. Juli 1901", die da besagt: „Für die zweite Klasse sind aus der Lessingschen Prosa Briefe und kleine Abhandlungen auszuwählen. Laokoon und die Hamburgische Dramaturgie bilden im Seminar nicht Gegenstand der Lektüre". Demgemäß sind 7 Briefe, drei Familien- und je zwei Freundes- und Literaturbriefe und die folgenden drei Abhandlungen ausgewählt: Abhandlungen über die Fabel. — Wie die Alten den Tod gebildet. — Die Erziehung des Menschengeschlechtes. — Während die Art der Erläuterungen die bei dieser Sammlung altbewährte ist, sind der

— preußischen — Schulgattung entsprechend „die Herleitungs- und Erläuterungsbeispiele übersetzt und fremdsprachliche Ausdrücke durch deutsche wiedergegeben". — Dem Wunsche des Verfassers: „Möchte es überall gelingen, die Zöglinge der Seminare tief in die Gedankenwelt Lessings einzuführen; denn ‚auf Lessing zurückgehen, heißt fortschreiten!'" kann man sich nur anschließen!

8. Schöninghs Ausgaben deutscher Klassiker. Paderborn 1902, F. Schöningh. 28. Bd.: Deutsche Heldensagen, nebst Einleitung u. Erläut. von Dr. M. Gorges. 172 S. 1,60 M. 5. Ergänzungsband: Rednerische Prosa. Für den Schulgebrauch gesammelt u. erläut. von A. Volkmer. VI u. 179 S. 1,30 M.

Gorges „Heldensage" zerfällt eigentlich in zwei Teile, einen für Schüler und einen für Lehrer oder doch des Eindringens in Wesen, Quellen, Bedeutung der Heldensage Beflissene. Jener Teil, S. 12 bis 135, erzählt schlicht und warm die deutschen Heldensagen, auch die Sagen von den Nibelungen, Amelungen, Hegelingen und Hartungen, von Walter, Roter und Wieland, überdies kürzer in einem Anhange auch die von Beowulf, Oswald, Orendel, Artus und dem Gral, „Parzival, Lohengrin und Tannhäuser", und kann in diesem Teile für die Schüler der Mittelklassen nicht genug empfohlen werden, die sie nur für erste Vortragsübungen abschnittweise im Hausfleiße durchnehmen mögen, womit nicht ausgeschlossen sein soll, daß der literaturgeschichtliche Unterricht der O. II daraus manche die Schüler aktiv beschäftigende Ergänzung entnehmen könnte. Auf dieser Stufe würde dann die Einleitung über Begriff, Ursprung, Entwicklung, Gehalt und Wesen der Heldensage Verständnis finden und in den Erläuterungen am Schlusse neben den dem Lehrer willkommenen literarischen Nachweisen in den Mitteilungen der nordischen Gestalt der Nibelungen- und Thidreksage auch der Schüler auf seine Rechnung kommen.

Wenn so dieses treffliche Bändchen zum guten Teil doch eigentlich ein Ergänzungsband der Schöninghschen Klassikerausgaben heißen könnte, so möchte das andere, das wirklich so heißt, es nicht bleiben, sondern eins der meistgelesenen, im Unterricht meist benützten Schulbücher werden. Denn hier ist eine Auswahl deutscher rednerischer Prosa getroffen, wie sie glücklicher gar nicht heißen kann, 22 Reden, die, wenn man will, höchstens von der ersten auf Friedrich II. von Preußen abgesehen, sämtlich des Interesses Gesamtdeutschlands sicher sind, und Muster formschöner, tiefer, gewaltiger Beredsamkeit, z. T. auch aus katholischem Priestermunde, in diesen Stücken beweisen, daß wir von hüben und drüben auch geistig paritätisch sein könnten, wenn nur erst drüben wieder die Weite und Unvoreingenommenheit des Blickes gestattet wäre, den dieser Kölner Erzbischof Johannes von Geissel in seiner Rede (Nr. 4) bei der Grundsteinlegung zum Ausbau des Kölner Domes (4. Sept. 1842) bewies, oder der spätere Mainzer Bischof von Ketteler in der Leichenrede (Nr. 5), die er „am Grabe der am 18. Sept. 1848 zu Frankfurt a. M. gewaltsam Ermordeten und der im Kampfe gegen die Aufständischen Gefallenen" hielt. Außer den genannten drei enthält die Sammlung noch folgende Reden: eine Predigt Schleiermachers, R. Kögels Rede bei der Einweihung des Berliner Steindenkmals, Treitschkes Rede zur Erinnerung an die Völkerschlacht, Kaiser Wilhelms Rede bei Eröffnung des Reichstages am 19. Juli 1870, seine Antwort auf die Adresse des Reichstages vom 18. Dez. 1870, seine Proklamation vom 18. Januar 1871; Geroks Predigten

am Friedensfeste und beim Trauergottesdienste für unsere gefallenen Krieger, Bothos von Eulenburg Weiherede am Niederwalddenkmal, Bismarcks Reden über die Kornzölle (10. Febr. 1885) und über die Heeresvorlage (6. Febr. 1888); Ernst Curtius' Gedächtnisrede auf Wilhelm I.; Wilhelms II. Thronrede zur Eröffnung des Landtags am 27. Juni 1888 und seine Ansprache zum 90. Geburtstage Moltkes; Röhrs Rede bei Goethes Bestattung; Döderleins Festrede an Schillers hundertjährigem Geburtstag; Grillparzers Rede am Grabe Beethovens; Friedrich Jacobs' Rede über „Die Bildung der Jugend zur Humanität" und Franz Hattingers Ansprache „Die Wissenschaft betet" bei der 300jährigen Jubelfeier der Universität Würzburg. — Erfreulicherweise beschränken sich die Beigaben des Herausgebers auf einige Daten über die Reden und ganz knappe Verdeutschungen und Wort- und Sacherklärungen unter dem Texte.

9. Schöninghs Ausgaben ausländischer Klassiker. Geb. Paderborn, F. Schöningh.

Bd. 3: Shakespeares Coriolan. Ein Trauerspiel in fünf Aufzügen. Mit ausführlichen Erläut. von L. Schunck. 1901. 168 S. 1,50 M.

Bd. 5: Shakespeares König Lear. Trauerspiel in fünf Aufzügen. Nach der Oechelhäuserschen Volksausg. mit ausführlichen Erläut. von L. Schunck. 1903. 168 S. 1,50 M.

Bd. 4: Homers Odyssee. Nach der ersten Ausgabe der deutschen Uebersetzung von Johann Heinrich Voß. Für den Schulgebrauch verkürzt und eingerichtet von Dr. Heinrich Bockeradt. 1902. 170 S. 1,20 M.

Die Shakespearebändchen sind, was Text und Anmerkungen und andere Beigaben anlangt, ganz so eingerichtet, wie die ersten beiden Bändchen dieser Sammlung, die im Jahresbericht von 1901, S. 258, besprochen worden sind. Dagegen fällt jetzt die Einleitung über das Leben des Dichters weg, und die folgende Uebersicht über den Gang der Handlung ist weit ausführlicher und in Frage und Antwortform gekleidet.

Die Bockeradtsche Odysseeauswahl bietet die wesentlichen Teile der Dichtung in der Voßischen Uebersetzung, die nur „hie und da unbedeutende Aenderungen und Umgestaltungen" erfahren hat, „wo uns die Sprache der nunmehr über 120 Jahre alten Uebersetzung schon etwas fremd geworden ist". Die Einleitung handelt knapp von Dichtung, Dichter, Uebersetzer und Vers. Im Anhange folgt auf die ebenfalls erfreulich knappen Anmerkungen eine Uebersicht über den Gang der Handlung, deren Buchstaben und Zahlen der Dichtung am Rande beigedruckt sind, Aufgaben für schriftliche Darstellung, eine Zusammenstellung über „das Wesentlichste aus der Lehre von der epischen Dichtkunst" und ein Namenverzeichnis. — Die Auswahl „ist in erster Linie für die Obertertia der Realanstalten und für die entsprechenden Klassen der Töchterschulen bestimmt". Nur wozu für solche Anstalten die Versteifung auf möglichst viel — griechische Namensformen! Wo sie üblicher sind, sollte man doch, da eine Konsequenz doch nicht erreicht wird, die latinisierten Formen beibehalten! —

10. Freytags Schülerausgaben u. Hilfsbücher für den deutschen Unterricht. Geb. Leipzig 1902, G. Freytag.

Friedrich Gottlieb Klopstock, Oden. Ausgewählt u. erklärt für den Schulgebr. Mit einem Anhang: Einige charakteristische Stellen aus dem Messias. Von Rudolf Winckel. 2. Aufl. 147 S. 75 Pf.

Goethes Gedankenlyrik. Für Schule und Haus. Herausg. von Dr. A. Matthias, Geh. Reg.-Rat u. vortr. Rat im Kultusministerium zu Berlin. 118 S. 80 Pf.

Schillers Gedankenlyrik. Für Schule u. Haus. Herausg. von demselben. 179 S. 1 M.

Friedrich von Schiller, Geschichte des Dreißigjährigen Krieges. Für den Schulgebrauch herausg. u. erläut. von Dr. Walther Köhler. 347 S. 1,40 M.

Dichter der Freiheitskriege. Gedichte von Ernst Moritz Arndt, Theodor Körner, Max von Schenkendorf, Friedrich Rückert. Für den Schulgebr. herausg. von Rudolf Windel. 2. Aufl. 135 S. 70 Pf.

Der Schwäbische Dichterkreis. Eine Gedichtsammlung für Schule u. Haus. Herausg. von Dr. Ernst Müller. 142 S. 80 Pf.

Ludwig Uhland, Ernst, Herzog von Schwaben. Für den Schulgebr. herausg. von Richard Eickhoff. 2. Aufl. 112 S. 60 Pf.

Friedrich Hebbel, Die Nibelungen. Ein deutsches Trauerspiel in drei Abteilungen. Für den Schulgebr. herausg. von Dr. Alfred Neumann. 272 S. 1,50 M.

Daß die Auswahl aus Klopstock und den Freiheitsdichtern, obwohl deren nur vier und Rückert mit vielen anderen als Kriegsliedern vertreten sind, ebenso wie das Uhlandbändchen den an solche Ausgaben gestellten Anforderungen entspricht, bezeugt die zweite Auflage. Dem „Schwäbischen Dichterkreis" sind außer den schulmäßig darein einbezogenen Dichtern auch jüngere angereiht, lauter Schwaben: Gustav Pfizer, Friedrich Theodor Vischer, Hermann Kurz, Johann Georg Fischer, Theobald Kerner, Eduard Paulus, Karl Weitbrecht und die geistlichen Liederdichter Grüneisen, Julius Krais, Albert Knapp und Karl Gerok. So wird die Sammlung, wenn auch nicht alles darin für die Schule benötigt wird, doch im Hause und auch außerhalb Württembergs willkommen sein, als ein Zeugnis der dauernden poetischen Regsamkeit der Heimat Schillers. — Auch die beiden Bändchen Goethischer und Schillerscher Gedankenlyrik sind, trotzdem jeder Schüler wenigstens noch seinen Schiller und Goethe haben sollte, höchst dankenswert, einmal wegen der knappen treffenden Anmerkungen zu den oft zu breit erklärten Gedichten, und wegen der Einleitungen, die nach einer beiden Bändchen gemeinsamen allgemeinen Würdigung der Gedankenlyrik die Eigenart und Entwickelung der beiden Dichter auf diesem Gebiete im besonderen verfolgt; zum anderen kann es der Würdigung, zumal Schillers nur zu gute kommen, daß einmal von so maßgebender Stelle auf eine starke und doch oft vernachlässigte Seite seines Genius hingewiesen wird. Von Goethe sind erfreulicherweise auch Sprüche in gebundener Rede, „Zahme Xenien und 28 Nummern aus dem Divan" aufgenommen. — Köhler gibt in seiner Ausgabe Schillers „Dreißigjährigen Krieg" fast vollständig und hat in dankenswerter Weise die Einteilung durch Nummern und Zahlen, sowie am Außenrande angegebene Stichwörter angedeutet.

Das verdienstlichste Bändchen der Sammlung ist in diesem Berichtsjahre unstreitig A. Neumanns Ausgabe der Hebbelschen Nibelungen, schon deshalb, weil hier meines Wissens zum erstenmal in einer Schulausgabe die ganze Dichtung gedruckt ist. Voran geht eine Einleitung von 27 Seiten, die kurz das Wichtigste über Hebbels Leben und seine Dramen im allgemeinen (S. 3—9) gibt, und ausführlicher S. 9—29 die „Nibelungen" behandelt, und zwar in folgenden 7 Teilen: a) Vorgänge, b) Entstehung und Aufnahme, c) Quellen, d) Dichterische Gestaltung des Stoffes, e) Grundgedanken, f) Zeit der Handlung, g) Aufbau

der Handlung. Zumal auch in den aus dem Vollen einschlägiger Stoff- und Quellenkenntnis gearbeiteten Anmerkungen mancher Hinweis auf die verwandten oder abweichenden Züge des Nibelungenliedes gegeben ist, bietet also der Herausgeber viel, und doch nicht zuviel, wenn man erwägt, daß die Hebbelschen Nibelungen im wesentlichen doch dem Privatfleiß, der Ausnutzung durch Vorträge neben oder besser nach der Lektüre des Nibelungenliedes zugewiesen werden müssen.

11. Teubners Sammlung deutscher Dicht- u. Schriftwerke für höhere Töchterschulen, herausg. von Dr. G. Lornhak. Leipzig, B. G. Teubner. 28. Bdch.: Otto Ludwig, Die Makkabäer, Trauerspiel in fünf Akten. Herausg. u. bearb. von Dr. Robert Petsch. 8⁰. XIV u. 115 S. kart. 80 Pf.

Die Einleitung handelt knapp von des Dichters literaturgeschichtlicher Stellung, seinem Leben und seiner Dichtung, deren Aufgabe darein gesetzt wird, daß sie zeigen soll, wie in dem jüdischen Freiheitskampf unter Judas Makkabäus nicht das Vertrauen auf die eigne Kraft, sondern allein die demütige Unterwerfung unter Gottes Willen zum Siege führe. Dem Texte folgen 7 Seiten Anmerkungen.

12. Denkmäler der älteren deutschen Literatur, für den literaturgeschichtlichen Unterricht herausg. von Dr. G. Bötticher u. Dr. K. Kinzel.
III, 2: Martin Luther. Ausgew., bearb. u. erläut. von Prof. Dr. Richard Neubauer. Erster Teil: Schriften zur Reformationsgeschichte u. verwandten Inhalts. 3., vielfach verb. u. verm. Aufl. Mit einem Holzschnitt nach Lukas Cranach. Halle 1903, Buchdr. d. Waisenhauses. 8⁰. XII u. 272 S. 2,40 M.

Im ganzen das alte, ist das Bändchen doch ungemein bereichert und verbessert worden, außer durch Textvergleichung mit der Weimarischen Lutherausgabe, namentlich durch erneute Durchsicht der Anmerkungen und Erläuterungen, die fast auf jeder Seite zu bemerken sind und Besserungen bedeuten, und durch Vermehrung der Proben zur Bibelübersetzung.

13. Aschendorffs Ausgaben für den deutschen Unterricht. Für den Schulgebr. herausg. Geb. Münster 1902, Aschendorffsche Buchh.
a) Macbeth. Ein Trauerspiel von William Shakespeare. Von Prof. Dr. E. Teichmann. Mit einer Karte. 122 S. 85 Pf.
b) Götz von Berlichingen mit der eisernen Hand. Ein Schauspiel von J. W. Goethe. Von Prof. Dr. M. Schmitz-Mancy. 176 S. 1 M.
c) Torquato Tasso. Ein Schauspiel von Wolfgang von Goethe. Von Dr. S. Widmann. 180 S. 1,05 M.
d) Die Jungfrau von Orleans. Eine romantische Tragödie von Friedrich von Schiller. Von Dr. Karl Menge. Mit einer Karte. 189 S. 1,10 M.
e) Maria Stuart. Ein Trauerspiel von Friedrich von Schiller. Von Dr. Joh. Arns. 184 S. 1 M.
f) Die Braut von Messina oder die feindlichen Brüder. Ein Trauerspiel mit Chören von Friedrich von Schiller. Von A. Kleffner. 146 S. 95 Pf.
g) Klopstocks Messias u. Oden. Ausgew. u. erklärt von Dr. Paul Berres. 216 S. 1,10 M.
h) Der Cid. Nach spanischen Romanzen besungen von Joh. Gottfried von Herder. Von Dr. Ernst Wasserzieher. 173 S. 1,05 M.

Von den hier verzeichneten Bändchen der im vorigen Jahrgange S. 256 unter Nr. 6 gebührend gewürdigten Sammlung sind a—f, d. h.

die Dramen durchaus eingerichtet, wie die dort unter 6a besprochene Ausgabe Zurbornsens von Shakespeare „Julius Cäsar". Teichmanns Text des „Macbeth" ist der Schlegel-Tiecksche, nur daß dieser „da maßvoll geändert ist, wo Fehler vorlagen oder gewisse Härten der Sprache und Eigentümlichkeiten des Ausdrucks Bedenken erregten." Arns gibt seiner Ausgabe der „Maria Stuart" eine Tafel über die „Aussprache der englischen Wörter" des Stückes bei.

Verres in seinem Klopstockbändchen handelt in der Einleitung je über die Entstehung des Messias, dessen ausgewählter Text 73, und der Oden, deren Auswahl 101 Seite füllen, außerdem über die Aufnahme jenes und über die Formen und Stoffe dieser. Wasserziehers Einleitung zum „Cid" behandelt auf 10 Seiten Herders Leben, auf 3 die Dichtung.

14. Literaturgeschichtliches Lesebuch. In einzelnen Bändchen von Ludwig Sevin. Karlsruhe, J. J. Reiffs Schulbücherverl.
Bd. 2: Goethes ältere Zeitgenossen. Von Ludwig Sevin. 8⁰. 112 S. Geb. 60 Pf.

Außer von Klopstock, der mit einigen Stellen des Messias und 7 Gedichten vertreten ist, Lessing, auf den je 2 Sinngedichte und Fabeln, einige Laokoonkapitel und die Ring-Erzählung aus dem „Nathan", und Herder, auf den 4 Gedichte, 1 Paramythion und längere Stellen aus dem „Cid" entfallen, enthält das Bändchen vorgoethische Gedichte: je 4 von Hagedorn, Gleim, Bürger und Hölty, je 3 von Gellert und Pfeffel, je 2 von E. v. Kleist und Lichtwer, und 1 Stelle aus Wielands Oberon. Die einzige Zutat des Herausgebers sind Lebensdaten vor der ersten Probe jedes Dichters.

15. **A. Schaefer**, Kleiner deutscher Homer. Ilias u. Odyssee im Auszuge. Verdeutscht, mit Anmerk. u. Zusätzen. 3. Aufl. VIII u. 158 S. Hannover 1902, C. Meyer. Kart. 1 M.

Die hauptsächlich für die II. Klasse höherer Mädchenschulen bestimmte Arbeit, die in eigener zeitgemäßer Uebertragung 618 Verse der Ilias und 1062 der Odyssee, dazwischen verbindende Inhaltsangaben, dazu als Zusätze einige Stücke aus Vergil, Aeschylus' „Agamemnon" und Euripides „Aulischer Iphigenie" und am Schlusse hauptsächlich kultur- und sagengeschichtliche Anmerkungen bietet, ist im wesentlichen nur ein Wiederabdruck der ersten und zweiten Auflage „in alldeutscher Rechtschreibung".

16. **Karl G. Leimbach**, Die deutschen Dichter der Neuzeit und Gegenwart. Biographien, Charakteristiken u. Auswahl ihrer Dichtungen. Die Lief. 1,50 M. Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofb.

Von dem zuletzt im Jahresbericht von 1898, S. 214, charakterisierten, verdienstlichen großen Sammelwerke sind wieder einmal zwei Lieferungen erschienen, Lieferung 1 und 2 des 9. Bandes (= 13. Bandes der Gesamtsammlung „Ausgewählte deutsche Dichtungen für Lehrer und Freunde der Literatur"). Sie führen von Fritz Reuter bis zu dem erfreulich ausführlich behandelten Grafen Adolf Friedrich von Schack und enthalten auch außer den beiden Genannten bedeutende Schriftsteller: einen Otto Roquette, Ferdinand von Saar, Ritterhaus und Julius Rodenberg.

17. J. Loewenberg, Vom goldnen Ueberfluß. Eine Auswahl aus neuern deutschen Dichtern für Schule und Haus, im Auftrage und unter Mitwirkung der Literarischen Kommission der Hamburger Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung herausg. Leipzig, R. Voigtländers Verl. 272 S. Geb. 1,60 M.

Der Herausgeber hat recht: „es erben sich nicht nur Gesetz' und Rechte, sondern auch Gedichte, sogenannte Gedichte wie eine ewige Krankheit fort“, namentlich in den Lesebüchern, und so war es ein glücklicher Gedanke der oben genannten Vereinigung, zur Beschleunigung ihres Vorhabens, eine Auswahl zur Aufnahme in die Schullesebücher geeigneter Gedichte neuerer Meister herzustellen, die seinerzeit schon in der „Pädagogischen Reform“ veröffentlichte kleinere Auswahl nochmals prüfen und ergänzen zu lassen, und der Dichter Jacob Loewenberg, von dessen Gedichten die Kommission selbst einige aufgenommen hat, und gewiß mit Recht, war der Berufene, den Auftrag auszuführen. Die Auswahl kann daher allen, die Lesebücher zeitgemäß erneuern wollen, nicht angelegentlich genug zur Beachtung empfohlen werden.

18. 100 Dichtungen aus der Zeit der Befreiungskriege. Zusammengestellt von Dr. Hans Dütschke. XII u. 131 S. Gotha 1902, F. A. Perthes. Geb. 1 M.

Die ansprechende Sammlung bietet ihre 100 Lieder, Arndts (16), Eichendorffs (4), Fouqués (1), Kleists (2), Körners (16), Rückerts (34), Uhlands (5) und Schenkendorfs (22), in vier zeitlich-sachliche Gruppen geordnet: I: Deutschlands Schmach und Schmerz; Gefühle der Erniedrigung — Königin Luise — Schill — Andreas Hofer (S. 1—26) — II: Des Volkes Erhebung: Gefühle des Zorns — Napoleon in Rußland — Das Volk in Waffen (S. 27—70). — III: Der Krieg und seine Helden: Die freiwilligen Jäger — Scharnhorst — Die Schlacht bei Leipzig — Blücher (S. 71—93). — IV: Rückblick und Hoffnungen: Gefühle der Erlösung — Der Rhein — Mahnungen — Blick in die Vergangenheit — Sehnsucht nach dem Kaiser (S. 95—131). — Voran geht ein alphabetisches Verzeichnis der Liederanfänge und ein ebenso geordnetes mit den wichtigsten Lebensdaten der sieben Dichter. Anmerkungen sind verständigerweise überflüssig befunden worden.

19. Ferdinand Otto, Auswahl deutscher Gedichte. Für die Mittel- u. Oberstufe höherer Mädchenschulen. 3., verm. Aufl. Berlin 1902, F. A. Herbig. Geb. 2 M.

Die vorliegende Auswahl, für deren Bewährung die dritte Auflage spricht, macht in erfreulicher Weise Ernst mit der Ausscheidung nicht mehr lebendiger Dichtungen, indem sie erst mit Klopstock einsetzt und aus der Zeit vor ihm höchstens ein oder das andere Volks- — richtiger wäre gesagt worden: volkstümliche Lied — bietet, dafür aber manches Gedicht eines Neueren und Neuesten, z. B. Martin Greifs und Gustav Falckes, aufgenommen hat. Daß die neue Rechtschreibung durchgeführt ist, bedarf kaum der Erwähnung.

20. Johannes Pawlecki, Dichterstimmen aus der deutschen Lehrerwelt. 4. Aufl. 8⁰. XV u. 423 S. Leipzig 1902, Th. Hofmann. Geb. 4 M.

Die Sammlung ist in Lehrerkreisen nicht unbekannt, verdient aber immer wieder Empfehlung als ein besonders schönes und liebenswürdiges Zeugnis der im deutschen Volksschullehrerstande ruhenden, nach

oben und dem Höchsten drängenden Kräfte. Es sind hauptsächlich lyrische und epische Gedichte, zum Teil auch mundartliche und einzelne Proben dramatischer Dichtungen, von nicht weniger als 177 Lehrern, darunter 130, die noch in Amt oder Ruhestand leben, oder auch in andere Berufe, namentlich den des Schriftstellers übergegangen sind. Namen von bestem Klange sind darunter, unter den gestorbenen Klaus Groth und Friedrich Güll, der ehemalige Weserzeitungsmann Aug. Freudenthal, dem man ‚O schöne Zeit, o selige Zeit' verdankte, Lehmann, der Verfasser des bekannten Gedichts ‚Feldmarschall Derfflinger', Gustav Schumann, der Schöpfer der Bliemchentype, und der viel komponierte Friedrich Brunold; unter den in oder neben dem Schulamte oder als freie Männer der Feder noch Schaffenden so anerkannte Namen wie Otto Berdrow, Adolf Wilhelm Ernst, aus dessen Feder zu den mehrfachen Studien über Leuthold, den ‚Literarischen Charakterbildern' und ‚Lenaus Frauengestalten' vom Jahre 1902 — Traumgestalten ist S. 65 aus Versehen gedruckt — eben wieder ein treffliches populäres Werk über Lessing ausgegeben wird, Otto Schmidt, mancherorten Mode- und Lieblingsdramatiker, und Johannes Suck, der Sänger des ‚Deutschen Liedes'. Vor allem gehört an die Spitze dieser Reihe Friedrich Polack, dem der selbst mit fünf Gedichten vertretene Herausgeber die Sammlung mit einer sinnigen Widmung darbringt, als Dank für seine von der ganzen Lehrerschaft einst so begeistert aufgenommenen „Brosamen". Ich habe von den Hunderten hier vereinigter Gedichte eine erkleckliche Zahl gelesen und nichts gefunden, was gegen den Geschmack verstieße, und mich an vielem gefreut, das groß und tief gedacht und schön empfunden ist, und auch die Form wird, ob die Gedichte nun auf die kleine Welt berechnet sind oder den Erwachsenen packen und ergreifen sollen, meist gewandt gehandhabt. So ist das Motto des Titelblattes:

Nicht an wenig stolze Namen
Ist die Liederkunst gebannt;
Ausgestreuet ist der Samen
Ueber alles deutsche Land

wohl gerechtfertigt, und der Herausgeber konnte in dem zweiten Gedichte zur Einführung „Auf den Weg" den Gedichten den Auftrag geben:

Verkündet, daß in Lehrerherzen
Ein ew'ger Bronnen Bahn sich bricht,
Daß sie in Wintersturm und Darben
Verschlossen sich dem Frühling nicht.

21. **Paul Koschate**, Fürs Schulhaus. Gelegenheitsgedichte. Breslau, F. Goerlich. 149 S. 1,20 M.

Der Verfasser dieser Gedichte bietet sie allen Amtsgenossen an, die durch die oder jene Gelegenheit veranlaßt werden, Festgedichte zu beschaffen, und selbst nicht „mit einer poetischen Ader" bedacht worden sind. Es sind patriotische Gedichte, Glückwünsche zu Neujahrs-, Geburts- und Namentags-, sowie Jubelfeiern, Prologe und Tafellieder zu Vereinsfesten, Begrüßungsgedichte, Prologe zu Einweihungsfeierlichkeiten, Gelegenheitsdichtungen zu verschiedenen Zwecken, dazu ein Papstlied (zu Vereinszwecken), und ein Lied zur Begrüßung eines neuen Schulpatrons!

22. **A. Bliedner.** Zaunkönig u. der Bär. Dramatisiertes Märchen in vier Aufzügen für Schüleraufführungen. Hildburghausen, F. W. Gadow & Sohn. gr. 8⁰. 18 S. 40 Pf.

In neckischen trochäischen Vierfüßlern ist hier das bekannte Märchen in einer herzgewinnenden Weise dramatisiert, in der zahlreiche dem Familien- und Schulstaate mit dem großen bürgerlichen Staate gemeinsame Züge hübsch parodiert oder belobt sind, und durch das Ganze ohne alle Aufdringlichkeit das Motiv der Heimats- und Vaterlandsliebe durchklingt. Das Spiel fordert die Mitwirkung von fünfundzwanzig bis dreißig Schulkindern, von denen zwei stimmbegabt sein müssen, und die über neunzehn überschießenden nur Statisten sind.

IV. Erläuterungsschriften.

1. **Martin Wohlrab,** Aesthetische Erklärung Goethischer Dramen. Iphigenie auf Tauris. 8⁰. XII u. 84 S. Dresden 1903, L. Ehlermann. 1,50 M., geb. 2 M.

Die Erläuterungen Goethischer Dramen, deren Reihe der hochverdiente Verfasser hier mit der „Iphigenie“ beginnt, sind ganz so eingerichtet, wie seine im „Jahresbericht“ von 1901, S. 266 ff. besprochenen Aesthetischen Erklärungen Shakespearischer Dramen, und alles, was diesem nachgerühmt werden konnte, gilt auch von dem vorliegenden ersten Goethe-Bändchen. Nur geht hier der Paraphrase des Stückes der besonderen Sachlage gemäß S. 7—21 eine ausführlichere Darstellung des Verhältnisses zwischen dem „Dichter und seinem Vorgänger“ (Euripides) voraus, und in einem programmatischen Vorwort legt der Verfasser, indem er die üblicheren Erklärungen zurückweist, das Ziel dar, das er seiner Erläuterung gesteckt hat: Goethes Iphigenie soll gemäß dem vom Dichter selbst gebotenen Schlüssel „Alle menschlichen Gebrechen Sühnet reine Menschlichkeit“ ohne Annahme jeder priesterlichen, religiösen und wunderbaren Einwirkungen, rein menschlich erklärt werden. Da der Berichterstatter selbst von jeher mit demselben Schlüssel die überreichen Schätze, die in der Dichtung ruhen, zu heben sucht, hat er sich der klaren methodisch fortschreitenden Entwickelung der Handlung unter diesem Gesichtspunkte um so mehr gefreut. Das Heft kann denn nicht genug empfohlen werden, zu dem Dienste, zu dem der Verfasser diese wie die Shakespeare-Erläuterungen bestimmt hat, „für Gebildete überhaupt, insbesondere auch für Schüler, die die erforderliche Reife haben, für Schülerbibliotheken, damit Lehrer für Stücke, die sie im Unterricht nicht behandeln können, deren besseres Verständnis aber wünschenswert ist, auf sie hinweisen“ können. Namentlich um in ein erstes rein sachliches Verständnis einzuführen, ist die schlichte Darlegung des Entwicklungsganges unter dem Gesichtspunkte, daß „sich die ganze Handlung des Stückes um die Heimkehr der Heldin dreht“, höchst dankenswert. Aber ob das für das volle Verständnis hinreicht? ob wirklich „Alle menschlichen Gebrechen“, deren Sühnung das Stück auch nach Wohlrab darstellen soll, in Orestes einer Tat und Iphigeniens einem drohenden Straucheln auf dem Wege der Wahrheit veranschaulicht sind? oder ob nicht die Tantalidenfabel in ihrer breiten Entfaltung denn doch für die allgemeinere Deutung der Dichtung größere Bedeutung hat, als ihr hier zugemessen wird? Ob nicht das vom Dichter so betonte Titanentum beim Erläuterer zu kurz kommt? Ob es wirklich angeht, wie es hier erscheint, die Heilung des Orest bald ans Ende des 3. Akts, bald erst in den Augenblick zu legen, „wo er mit der Schwester von Tauris abfährt?“ (S. 52).

2. **Otto Harnack**, Der Gang der Handlung in Goethes Faust. 8°. 28 S. Darmstadt, A. Bergsträßers Hofbuchh. 40 Pf.

Es verdient den aufrichtigsten Dank, daß hier ein Berufener, der rühmlich bekannte Verfasser des schon in 2. Auflage erschienenen Buches „Goethe in der Epoche seiner Vollendung" und Herausgeber des „Faust" in der neuen vortrefflichen Goethe-Ausgabe des Bibliographischen Instituts, durch die Veröffentlichung eines Vortrages, der „nichts anderes als den inneren Zusammenhang der Handlung in beiden Teilen des ‚Faust' dem Leser vorführen" sollte, die in der Forschung allmählich siegreich durchdringende Ueberzeugung von der beabsichtigten Einheit der größten geistigen Schöpfung unserer Literatur auch der Allgemeinheit vertraut zu machen sucht.

Das Schriftchen ist in aller schlichten Klarheit doch voll Geist und wohltuender Wärme, und fast jede Zeile darin kann man unterschreiben. Nur daß bei Gretchen von einer „alles verschlingenden Leidenschaft", davon geredet wird, daß sie „ihrem Boden doch selbst sich schon entwachsen fühlte", will mir nicht eingehen. Auch ist es S. 19 wohl zu viel gesagt, daß Fausts Erkenntnis, sich am „Abglanz des Lebens" genügen lassen zu müssen, am Kaiserhofe noch gar keine Bewährung finde: noch keine dauernde, noch nicht die höchste, gewiß; aber doch treibt er den Flammenzauber nur, um anderen Freude zu schaffen und an dem von ihnen gebotenen Welt- und Staatengebilde als überlegener Beurteiler und Zuschauer sich zu freuen!

3. **Hermann Steuding**, Hilfsbuch für den deutschen Unterricht. Eine Beigabe zu jeder Schulliteraturgeschichte. 8°. 155 S. Leipzig 1903, Dürrsche Buchh. Geb. 2 M.

Gesagt hat der bekannte Verfasser schon einmal, wie hoch er sich den Literaturunterricht in der Oberprima des Gymnasiums gegeben denkt und ihn selbst erteilt, in dem Schriftchen „Die Behandlung der deutschen Nationalliteratur in der Oberprima des Gymnasiums, an den Hauptwerken Goethes erläutert". Wir können denn auch für das Wie auf unsere zustimmende Besprechung des Schriftchens im Jahresberichte von 1898, S. 212 ff. verweisen. Jetzt breitet er den von ihm behandelten Stoff des ganzen letzten Primajahres vor uns aus in 7 Kapiteln, deren Haupt- und Teilüberschriften den besten Einblick in den Inhalt des Buches gewähren. Auf drei vertiefende Einleitungskapitel: I: Einleitende Uebersicht bis auf die Gegenwart, II.: Heldengesang, III.: Lessing: Minna von Barnhelm, Emilia Galotti, Nathan, folgt im Kapitel IV und V der Rumpf des Buches, Goethe in den 12 Abschnitten: Götz, Prometheus, Werther, Clavigo, Hymnen und Oden, Egmont, Iphigenie, Tasso, Meisters Lehrjahre, Elegien, Epigramme, Idyllen und Balladen, Pandora, Faust; und Schiller in 11: Räuber, Fiesco, Kabale und Liebe, Don Carlos, Gedankenlyrik, Wallenstein, Maria Stuart, Jungfrau von Orleans, Braut von Messina, Tell, Demetrius. Den Beschluß machen ein Kapitel über Heinrich von Kleist, in dessen Mittelpunkt der ‚Prinz von Homburg' steht, und ein von Körners ‚Zriny' aus genommener Rückblick auf das idealistische, und ein von Hebbels ‚Nibelungen' ausgehender Ausblick auf das realistische Drama. — An dieser Wahl der im Unterricht zu behandelnden Werke wird sich nicht viel aussetzen und ändern lassen, als daß man etwa den ‚Meister', vielleicht auch ‚Pandora' drangeben und ‚Egmont' dem ‚Götz' näher rücken könnte. Auch die Stimmen, die ehedem gegen das Zuviel und Zuhoch seiner Behandlungsweise, welche alle wich-

tigeren von der Wissenschaft aufgeworfenen Fragen berührt, erhoben haben, werden nun beschwichtigt sein. Der Verfasser erkennt ihre Bedenken insofern an, als er zugesteht, selbst die Erfahrung gemacht zu haben, daß ein großer Teil der Schüler nicht imstande ist, die Ergebnisse der in seiner Weise in der Klasse angestellten gemeinsamen Besprechungen für die Dauer festzuhalten; aber er bescheidet sich nun deshalb nicht mit einer niedrigeren Stufe der Behandlung, sondern bietet eben „diese Ergebnisse hier in Form eines Schulbuches, mit dessen Hilfe die angeregten Gedankenreihen immer wieder aufgefrischt werden können, bis sie zu einem sicheren und selbständig benutzbaren Eigentum geworden sind". Jetzt kann man Schülern, die solchen Literaturunterricht genießen und dazu ein solches Hilfsmittel in die Hand bekommen, nur beglückwünschen. Das Buch kann überall, wo der Unterricht ähnlich gegeben wird, um so eher zur Benutzung empfohlen werden, als „tunlichst alles beiseite gelassen ist, was die gebräuchlichen Leitfäden der Literaturgeschichte enthalten".

4. Dr. **Emil Grosse**, Geh. Reg.-Rat, K. Gymn.-Dir., Prof., Zum deutschen Unterricht. 8⁰. Berlin 1902, Weidmannsche Buchh.
   - Heft 1: Uebersicht über Lessings Laokoon und Schillers Abhandlung über das Erhabene. 27 S. 50 Pf.
   - Heft 2: Zur Erklärung von Goethes Gedicht „Das Göttliche". 28 S. 50 Pf.
   - Heft 3: Wilhelm von Humboldt, Ueber Schiller und den Gang seiner Geistesentwickelung. 42 S. 60 Pf.
   - Heft 4: Kallias oder über die Schönheit, aus Schillers Briefen an Körner. Nebst Inhaltsangabe des Gedichtes „Das Ideal und das Leben" „in vernehmlicher Prosa". 50 Pf.

Dem Verfasser, der gleich bewandert in Bibel, den alten Klassikern und den Meistern unserer Literatur, wie deren Geschichte, mit seltener Stoffbeherrschung und schlicht-schöner Form schreibt, werden alle Lehrer des Deutschen in den Oberklassen der Mittelschulen für diese Spenden und die Absicht, die mit ihnen und den in Aussicht genommenen weiteren Heftchen verfolgt wird, höchst dankbar sein.

Das erste Heft enthält eine schon im Jahresberichte des Königsbergischen Wilhelmsgymnasiums von 1895 gedruckte Uebersicht über die obengenannten beiden Schriften Schillers und Lessings, „die sich im Unterricht als brauchbar erwiesen hat"; das zweite eine ebenso feinsinnige als tiefe Erläuterung des Gedichtes „Das Göttliche" von Goethe, das namentlich durch den Nachweis zahlreichster Parallelen aus Goethes Leben und Schriften wertvoll ist. Dasselbe ist von der zweiten Hälfte des vierten Heftchens zu sagen.

Die erste Hälfte dieses Heftchens, wie das dritte, sind Texte, wie sie auch für die folgenden Hefte in Aussicht genommen sind: Texte von „Abhandlungen, deren Kenntnis für die Schüler der obersten Klassen besonders wichtig oder wünschenswert ist, so daß nach Bedürfnis eine Art von beweglichem Lesebuch entstehen könnte zur Befriedigung derer, die zwar die prosaische Lektüre in jenen Klassen gern erweitern, aber sich nicht an eins der für sie vorhandenen Lesebücher binden möchten oder zur vollen Verwertung eines solchen nicht Zeit finden."

Alle, die so zur Lesebuchfrage stehen, wie alle, die sich den geringen Ertrag der Verwertung solcher Abhandlungen nicht verhehlen, solange sie den Schülern nicht in die Hände gegeben werden können, werden diesen zwei Heftchen recht bald Nachfolger wünschen.

5. **Claudius Freiherr v. Schwerin**, Richard Wagners Frauengestalten Brünnhilde, Kundry. Leipzig, F. Reinboth. 8°. 88 S. 1,50 M.

Von einem Wagnerverehrer, daher etwas superlativisch in ihrer Würdigung des Meisters, sind im übrigen zwei Gestalten aus dessen Tondichtungen, die Brünnhilde der Nibelungentrilogie und die Kundry des „Parzifal", eindringend und geistvoll charakterisiert, und da ihre Charaktere in ihrer Selbstdarstellung im Verlauf der Dramen vorgeführt werden, dient das Schriftchen, wie es auch beabsichtigt, zugleich als ein Führer durch die ethisch-philosophischen Grundideen der beiden Werke überhaupt.

6. Aus deutschen Lesebüchern. Dichtungen in Poesie u. Prosa erläut. für Schule u. Haus. Herausg. von Rudolf u. Woldemar Dietlein, Paul u. Friedr. Polack. I. Bd. 5., verm. Aufl. 560 S. Leipzig 1902, Th. Hofmann. 4,60 M., geb. 5,80 M.

— Epische und lyrische Dichtungen, erläut. für die Oberklassen der höheren Schulen u. für das deutsche Haus. Herausg. von O. Frick u. Fr. Polack. Zweite Abt.: Lyrische Dichtungen. 3. Aufl. 575 S. Ebend. 5 M., geb. 6,40 M.

Die beiden im wesentlichen nach Herbartschen Grundsätzen bearbeiteten Erläuterungswerke bedürfen längst keiner Empfehlung mehr, und so kann ich mich nach der Würdigung des Wegweisers durch die klassischen Schuldramen im Bericht von 1899, S. 214, wie schon im Bericht von 1901, S. 267, mit dem Hinweis auf die neuen Auflagen begnügen. Von beiden Bänden gilt, was schon vor die 5. Auflage des 3. Bandes hat gedruckt werden können: „Nur einzelne Berichtigungen und Neubearbeitungen unterscheiden die neue Auflage von der früheren".

7. **Heinrich Wolf**, Einführung in die Sagenwelt der griechischen Tragiker. 8°. 155 S. Leipzig 1902, H. Bredt. 1,50 M.

Namentlich für Schüler unserer Oberklassen, nicht nur auf dem Gymnasium, sondern noch mehr auf dem Realgymnasium und der Oberrealschule, wo die griechischen Tragiker in deutscher Uebersetzung gelesen werden, bietet das Buch eine auf gediegener wissenschaftlicher Grundlage ruhende Darstellung der griechischen Sagenwelt, soweit sie in diesen Dichtungen vorkommt. Götter und Helden werden nach dem ihnen zu Grunde liegenden Naturvorgang oder Geschichtsereignis gedeutet, und die um sie gesponnenen Sagen in ihrer Entwicklung nach Grundbestand, Kern, Ansätzen und Beziehungen erzählt; wo sie der Gegenstand einer Dichtung geworden sind, wird deren Inhalt vorgeführt. Dabei hat der Verfasser besonders auf zweierlei Gewicht gelegt: einmal auf das Verhältnis der griechischen Heldensage zu Geschichte wie Göttermythus, damit die Schüler darin ein Stück Kultur- und Religionsgeschichte erkennen sollen; zum andern darauf, daß die Heldensage nichts Fertiges ist, sondern eine nach Ort und Zeit bestimmte Entwicklung hat.

Die Veranlassung zu der Arbeit ist für den Verfasser die Ueberzeugung gewesen, daß die Tragikerlektüre ohne Kenntnis des Sagenstoffes unfruchtbar sei, und wo und wann — im wesentlichen im Hausfleiß — auch an Realanstalten viele griechische Dramen bewältigt werden sollen, wird die Zusammenstellung sicher von Nutzen sein.

8. **Hermann Opitz**, William Shakespeare als Charakterdichter zur Anregung edeln Kunstsinnes dargestellt. I. Hamlet, Prinz von Dänemark. II. König Lear. III. Othello, der Mohr von Venedig. Dresden 1902, O. V. Böhmert. 8°. 74 S. 1,50 M.

„Aus gutem Wohlgefallen an Shakespeare" möchte der begeisterte Verfasser einen sehr richtigen Gedanken zur Anerkennung bringen, daß es

nämlich besser sei, ihn selbst, als „das viel über ihn Geschriebene zu lesen." Ob freilich die Art, wie hier durch Abdruck der Hauptszenen, mit ein wenig verbindendem Text dazwischen und räsonnierenden Ueberblicken hinterher, zum Genuß „der Tragödien des Humors" (!) „des Kindesundanks" und „der Eifersucht", eingeladen wird, gerade besonders anlockend ist, dürfte eine andere Frage sein. Ich verstehe wenigstens solche Gedankengänge nicht, wie z. B. „Die Exposition in den ersten drei Akten des ‚Hamlet' mit Ausnahme der Rede des Geistes, sie artet in theatralischen Wortschwall aus. Er (Shakespeare) will sich kurz fassen, es gelingt ihm nicht. Die Rede ist zu schön, um kurz zu sein, zu lang, um schön zu sein, sie bringt sich durch ihre Schönheit um ihren Wert, — ist meisterhaft" (S. 8), oder soll das wirklich einladen, wenn es S. 27 heißt: „Schon die Szene ‚Der König im Gebet' scheint uns durch einen Grad von Effekthascherei eingetragen zu sein. Und nun vollends die ausführliche Clown-Szene auf dem Kirchhof, das Duell im Grab der Ophelia, sind sie aus der Einheit des Stückes organisch herausgewachsen? ist darin der Sucht des Publikums, etwas zu sehen, nicht einseitig Rechnung getragen? Konnten die Schauerszenen am Schlusse nicht vermieden werden? mußten alle Helden des Stückes fallen?" — Ist es ein Witz oder ein — Versehen, wenn S. 73 Emilia im „Othello" wahrhaft eine Madame sans chêne heißt?

V. Kunst- und Verslehre.

1. **Max Foth**, Das Drama in seinem Gegensatz zur Dichtkunst. Ein verkanntes Problem der Aesthetik. Bd. 1: Die Stellung des Dramas unter den Künsten. 8°. 176 S. Leipzig 1902, G. Wigand. 3 M.

Ein Wagnerianer und Anhänger der Darwinistischen Entwicklungslehre auf allen Gebieten will hier das noch über Wagners Musikdrama hinausliegende, alle Künste in sich vereinigende wahre Volldrama als den Gipfel der Kunstentwicklung erweisen, zugleich ein richtigeres System der Künste aufstellen, und gegenüber der Formästhetik, der Aesthetik der reinen Form, die Assoziationsästhetik und damit auch die vielberufene „Mischkunst" erklärend rechtfertigen. Es geschieht in diesem ersten Teile des Werkes in 6 Kapiteln.

Das erste sucht, auf der pathologischen Erscheinung des modernen Kulturlebens fußend, die Tatsache festzustellen und zu erklären, daß auf ästhetischem Gebiete sich ein ausgesprochener Zug nach Kombinierung, Verbindung oder, wie die Gegner dieser Bewegung sagen, Vermischung der Kunstgattungen, bemerkbar macht, und hat mit den anderen Kapiteln, die nur auf verschiedenen Wegen dahin streben, das Ziel gemeinsam, das Volldrama als Ende dieser Entwicklung zu erweisen. Das zweite Kapitel will zeigen, daß diese Entwicklung durch die Mischkunst zum Volldrama nicht etwa bloß ein Krankheitssympton einer phantasiearmen Zeit, sondern die Wirkung des Triebes sei, einen Zustand wiederzuschaffen, der von entwicklungs- und bildungsgeschichtlichem Standpunkt aus der einzig normale sei. Das dritte Kapitel gelangt zu dem Begriffe des Gesamtkunstwerkes durch eine Kritik der Theorie und Einteilung der Poetik. Das vierte geht auf dem Wege zu demselben Ziele von dem assoziativen Bestandteile aus, der in allen unseren Wahrnehmungen und Empfindungen vorhanden ist, indem wir einerseits die Erscheinungen der Außenwelt meistens nur teilweise unmittelbar mit den Sinnen wahrnehmen und den größeren Teil erst mit Phantasie und Erinnerung ergänzen, die dadurch möglich werden, daß beides, unmittelbar Wahrgenommenes und Hinzu-

gedachtes wenigstens einmal in Verbindung an einem Objekt beobachtet worden ist. Das fünfte Kapitel sucht den Begriff des Volldramas vor allem dadurch zu erklären, daß es ihm nach und nach die Einzelkünste, Plastik, Musik, Poesie u. s. w. gegenüberstellt und durch Vergleichung dann seine wesentlichen Züge hervorhebt. Das sechste Kapitel endlich soll den Fortschritt kennzeichnen, den einerseits das Musikdrama Wagners über die Oper, anderseits das zu erwartende Volldrama über jenes bedeute.

Zumal das Buch lebendig in schönem klarem Stil und bilderreicher Anschaulichkeit geschrieben ist, kann seine Lektüre nur empfohlen werden. Viele Einzelheiten sind ebenso schön ausgeführt als beherzigenswert — ich rechne dahin die Schilderung eines am Anfange stehenden Urdramas, die Zweifel an der unbedingten Gültigkeit der Entwicklungsfolge: Epos, Lyrik, Drama, die Einteilung in Natur- oder subjektive und Kultur- oder objektive Kunst, wie ihre Ableitung aus den einfachsten Bewegungsausdrücken — die ganze Schlußfolgerung braucht man deshalb nicht anzuerkennen, weil man manchmal im Gange der Darstellung wird seine Fragezeichen machen dürfen und müssen. Die angefochtene Gleichstellung Epos — Lyrik — Drama rechtfertigt sich z. B. sogleich, wenn man nicht das subjektive und objektive Verhältnis zum Künstler als Ausgangspunkt nimmt, sondern — naturgemäß bei der Würdigung dieser Terminologie von der Bedeutung dieser Ausdrücke für ihre Bildner, die Griechen, ausgeht: und da besagt Epos soviel als bloß zu erzählendem Vortrage, Lyrik so viel als zur Begleitung durch die Lyra, Drama so viel als zur Darstellung durch handelnde Personen selbst bestimmte Dichtungsart. Ebenso unlogisch ist es, z. B. für die Lyrik die Verbindung mit der Vokalmusik festzustellen und daraus keine Artveränderung abzuleiten, anderseits aber aus der Verbindung des Dramas mit vielen Hilfskünsten einen Gattungsunterschied zu konstruieren. Auch Foths Art, mit dem Objektiven und Subjektiven, mit Außen- und Innenwelt umzuspringen, ist nicht stichhaltig. Die Dichtung soll nach S. 143 dem Darstellungsmittel nach das genaue Gegenteil des Dramas sein, weil „dieses eine vollständige Darstellung des Lebens der Außenwelt, deren Bedeutung hier die Bretter hätten, jene eine Darstellung desselben in der Seele sei". Als ob nicht so gut wie die Erzählung des Epikers auch das Bühnenbild in die Seele des Genießenden zurückübersetzt werden müßte. Auch was man leibhaftig geschehen sieht, versteht man nicht, wenn der Vorgang nicht schon einmal beobachtet worden ist: in Goethes Prometheus sieht zwar Pandora die erste Paarung der neuen Menschen, aber Prometheus muß sie ihr erst deuten. Das Drama ist Foth „ein großartiger Akkord verschiedenartigster Körper und Körperfunktionen, die Poesie sein bloßes Echo, dieses die Welt selber, jene ihr geistiges Spiegelbild; dieses stelle unter sonst gleichen Bedingungen die geringsten Ansprüche an die ergänzende reproduktive Phantasie, jene die höchsten von allen Künsten". Als ob das alles einen Artunterschied ausmachte und nicht vielmehr bloß einen Gradunterschied in der Illusions- und Illusionierungsfähigkeit! Und wenn nun gar der Musik-Volldramatiker alles, Maler, Dekorateur, Graveur, Architekt und — Dichter sein und der dramatische Dichter an sich ausgeschieden werden soll, so verdienten dem gegenüber Dr. med. Eduart Hirts „Bemerkungen zur Psychologie der Kunst und des künstlerischen Schaffens" (Beilage zur Münchner Allgemeinen Zeitung, 1903, Nr. 43 und 44), alle Beachtung, wonach es keinen Künstler schlechthin, also auch keinen musikvolldramatischen Allkünstler, sondern nur Beanlagte und Ausübende für Bau-, Dicht-, Malkunst u. s. w. gibt.

Trotz manchen grundsätzlichen Einwendungen sieht der Berichterstatter gleichwohl mit Spannung dem zweiten Teile des Werkes entgegen, das Wesen und Zweck der Kunst und der Schönheit ergründen soll.

2. **Karl Reuschel**, Volkskundliche Streifzüge. Zwölf Vorträge über Fragen der deutschen Volkskunde. 8°. VIII u. 266 S. Dresden 1903, C. A. Kochs Verl. 4 M.

Auf Anregung von Stadtschulrat Otto Lyon vor der Dresdner Lehrerschaft gehaltene Vorträge sind es, die hier stark überarbeitet einer größeren Oeffentlichkeit übergeben werden, gewiß allen Freunden einer ernsten Pflege der Volkskunde zu Dank. Denn hier spricht ein Kenner zu uns, das verrät nicht bloß die Fülle der anhangsweise gebotenen gelehrten Nachweise, sondern auch jede Zeile des Textes, und er redet nicht von dem Aeußeren und dem kleinen Drum und Dran, dessen Sammlung und Kenntnis selbst nach dem Zeugnis eines Riehl so leicht eitler Plunder bleibt, sondern er redet nach zwei überschauenden einführenden Vorträgen, die Begriff, Geschichte und Bedeutung der Volkskunde behandeln, sozusagen über ihre geistige Seite oder, wie er sagt, über die wichtigeren „dichterischen Aeußerungen des Volkes", und zwar über das Volkslied, dem sieben, und über Sage, Märchen und Aberglaube, denen drei Vorträge gewidmet sind. Die sieben in voller Breite ausgeführten Vorträge über das Volkslied tragen die Ueberschriften: Was heißt Volkslied? — Kunstlieder im Volksmunde. — Die Entstehung der Volksdichtung aus Arbeitsgesang. — Das Schnaderhüpfel. — Vom Stile des Volksliedes. — Die deutschen Landschaften und das Volkslied. — Die kulturgeschichtliche Bedeutung des Volksliedes, und verraten schon durch diese, daß hier keine Frage von Bedeutung außer acht gelassen ist. Die drei letzten Vorträge nennt dagegen der Verfasser selbst bescheiden „Ein paar Richtlinien für die Behandlung der Sage, des Märchens und des Aberglaubens", und gewiß sind sie nicht von der Fülle, von der gleichen Veranschaulichung an Tatsachenmaterial, wie die vom Volkslied handelnden; trotzdem erfüllen sie ihren Zweck, durch die ausgedehnte Forschung über Sage, Märchen und Volksglauben auch der letzten Jahrzehnte den Weg zu weisen, ebenso vollkommen wie jene, zumal manches, was am Volkslied veranschaulicht worden ist, cum grano salis zur Veranschaulichung auch dieser Andeutungen dienen kann. Niemand hat öfter mit Volkslied, Sage und Märchen zu tun als der Lehrer, und doch findet er fast in allen landläufigen Hand- und Nachschlagebüchern darüber nur veraltete Aufschlüsse. Wenn gegen Bruniers „deutsches Volkslied" an dieser Stelle noch manche Einwendung erhoben werden mußte: in Reuschels „Streifzügen" erhalten wir endlich einen Wegweiser, der über alle die einschlägigen Fragen ohne Voreingenommenheit, ohne alle augenverdrehende Schwärmerei echt wissenschaftlich schlicht und allseitig orientiert. Wenn er dabei manchmal noch zu einem Non liquet kommt, so liegt eben in der offenen Kennzeichnung des Standes der Forschung und der von ihr erst aufgeworfenen Fragen gerade das Anregende der Darstellung.

Vor allem wird vielen lehrreich und auch heilsam der Nachweis sein, wie viel wir auch an unserm schönen Sagen- und Volksliederbesitz mit anderen Völkern teilen, ja manchmal ihnen verdanken, und wenn uns das mit Recht auf der einen Seite bescheiden machen soll, so darf und wird uns diese Erkenntnis bei der innigen Art, wie sie der Verfasser darbietet und erläutert, anderseits doch das deutsche oder eingedeutschte Gut nicht geringer schätzen lassen!

Ist es Absicht, daß die Parzivalsage immer in Irland lokalisiert wird?

3. **Walter Pater**, Die Renaissance. Studien in Kunst und Poesie. Autor. Ausgabe. Aus dem Englischen übertr. u. mit einer Einleitung von Wilhelm Schölermann. 8°. 323 S. Leipzig 1902, E. Diederichs. 5 M., geb. 7 M.

Das Buch behandelt zwar zum größeren Teil, d. h. in den Abschnitten: „Sandro Boticelli", Luca della Robbia", „Die Dichtung des Michelangelo", „Leonardo da Vinci", „Die Schule des Giorgione" (S. 72 bis 210) und „Winckelmann" (S. 238—314), bildende Kunst, aber doch nicht ausschließlich. Schon Winckelmann ist dabei in eine lehrreiche Parallele zu Goethe gerückt und bei Michel Angelo im besondern die Dichtung gewürdigt, und der Ausgangspunkt, der eigentlich vor dem Abschnitte über Winckelmnan abschließenden Wanderung durch die Entwicklung der Renaissance ist von französischen Fabliaux und dem italienischen Humanisten Pico della Mirandola genommen und der Endpunkt wieder bei einem französischen Dichter, dem Mitglied der Plejade Joachim du Bellay, gemacht. Ueberhaupt ist hier in doppeltem Sinne vergleichende Kunst-, Kultur- und Geistesgeschichte gegeben, indem von einem Kenner, der gleichmäßig griechische, italienische, französische, englische und deutsche Kunst und Kunstforschung übersieht, die ganze große geistige Bewegung der Renaissance, die gewöhnlich viel zu eng gefaßt wird, in ihrem innersten Wesen erschlossen und das Verhältnis aller Künste zueinander erörtert wird. Und in welch künstlerischer Weise, mit welchem Geschmack und in welch schöner Sprache geschieht es!

„Für uns ist Renaissance", sagt der Verfasser, der Sammelname einer vielseitigen und doch einheitlichen Gesamtbewegung, in welcher die Liebe für die Dinge des Geisteslebens und der Einbildungskraft um ihrer selbst willen fühlbar wird, die Sehnsucht nach einer freieren und anmutigeren Lebensauffassung, welche alle diejenigen, die von ihr ergriffen sind, antreibt, ein Mittel geistigen Genusses nach dem andern aufzuspüren zur Entdeckung frischer Brunnen, neuer Erfahrungen, dichterischer Vorstellungen und künstlerischer Formen". Und der Uebersetzer hat recht, daß „die Triebkraft der Einzelpersönlichkeit als Träger der notwendig fortschreitenden seelischen Erregung sich in jedem dieser Künstlerbildnisse mit wunderbarer Plastik vom stürmisch bewegten Hintergrunde abhebt".

Vielleicht wird mancher mit der oder jener Auffassung, z. B. der Erklärung der Musik zur vollkommensten der Künste, nicht einverstanden sein; jedenfalls wird aber niemand diese Aufsätze, ob sie ihm nun ganz Neues sagen oder alte Wahrheiten in neuem hellerem Lichte zeigen, ohne großen Genuß und reiche Anregung aus der Hand legen.

4. **Hubert Badstüber**, Heinrich von Kleist. Sein Leben und seine Werke. gr. 8°. X u. 58 S. Wien 1902, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 1,60 K.

„Der Zweck der vorliegenden Abhandlung soll darin bestehen, zu untersuchen, was für Schlüsse sich aus Kleists Leben und Werken, wie aus den Urteilen der Mit- und Nachwelt auf seine dichterische und psychische Beanlagung machen lassen und ob das düstere Bild, das vielfach von ihm entworfen wird, zutrifft oder als falsch zu bezeichnen ist", sagt der Verfasser und fährt fort: „Freilich ist dies durchaus keine leichte Aufgabe". Der Verfasser unterzieht sich ihr in den 5 Abschnitten: „Kleists Leben und Dichten" (S. 1—32), „Kleists Briefe", von denen er sich aber nur 30 aus den Jahren 1800—1811 zu verschaffen gewußt hat (S. 33 bis 35); „Die Schrift von Morris und die Briefe Kleists an Braut und

Schwester" (S. 36—43), denen die von Morris behauptete Kraft, Heilung der Impotenz als Zweck seiner Würzburger Reise zu beweisen, im wesentlichen abgesprochen wird; „H. v. Kleists Berliner Kämpfe von Reinhold Steig" (S. 44—48), — wesentlich einige Angaben über den Inhalt dieses Buches — und „Rückblick und Besprechung des Trauerspiels ‚H. von Kleist' von W. von Polenz". —

Wohl selten ist so rührender Fleiß und so viel Belesenheit so rührend unmethodisch und unbeholfen angewendet worden.

5. **Wilhelm Reuter**, Literaturkunde, enthaltend Abriß der Poetik und Geschichte der deutschen Poesie. Für höhere Lehranstalten, Lehrerbildungsanstalten, höhere Mädchenschulen und zum Selbstunterricht. 17. Aufl., bearb. von L. Lütteken. 289 S. Freiburg i. B. 1902, Herdersche Verl. 1,40 M.
— Poetik. Eine Vorschule für die Geschichte der deutschen Literatur u. die Lektüre der Dichter. Für höhere Lehranstalten, Lehrerseminarien, Töchterschulen u. zum Selbstunterricht. 3. Aufl., umgearb. u. erweit. von L. Lütteken. 169 S. Ebend. 1902. 1,50 M.

Das erste Buch ist schon im Bericht von 1894 von meinem Vorgänger, und in dem von 1898 von mir besprochen worden und kann, zumal damals angeregte Verbesserungen vorgenommen worden sind, namentlich katholischen Schulen von neuem empfohlen werden.

Das zweite Buch, ursprünglich im wesentlichen eine Erweiterung des Abschnittes „Poetik" in der alten Reuterschen Literaturkunde, ist von dem neuen Bearbeiter ebenso wie seinerzeit diese selbst, besser gegliedert und übersichtlicher geordnet, und die Kapitel über die dichterische Sprache, Tropen und Figuren, Prosodik, Strophenform, Epos und Drama sind erweitert worden.

V. Deutscher Sprachunterricht.

Von

Dr. H. O. Zimmermann,
Schuldirektor in Leipzig.

I. Allgemeine und methodische Schriften.

1. Dr. **Osk. Weise**, Aesthetik der deutschen Sprache. VIII u. 309 S. Leipzig 1903, B. G. Teubner. Geb. 3,80 M.

„Unsre liebe deutsche Sprache einmal vom ästhetischen Gesichtspunkte zu betrachten und die weiteren Kreise der Gebildeten, denen ganz besonders ihre Pflege am Herzen liegen muß, etwas eingehender mit dem Zauber ihrer Form bekannt zu machen": das ist die dankenswerte Aufgabe, die sich der durch seine Sprachschriften schon rühmlichst bekannte Verfasser in diesem Buche gestellt und die er wohl auch mit Glück gelöst hat. Eine solche Untersuchung ist um so wichtiger, je häufiger der deutsche Stil, besonders wie er sich in wissenschaftlichen Werken kundgibt, an einer gewissen Schwerfälligkeit leidet. Und doch ist auch die deutsche Sprache so reich an Wendungen, Formen und Ausdrücken, daß bei rechter Benutzung derselben sie wohl an Schönheit den übrigen Sprachen nicht nachsteht. Die in dem obengenannten Buche gebotenen 27 Aufsätze, die sich in einen allgemeinen und einen besonderen Teil scheiden, von denen der erste die Schönheiten unsrer Sprache im allgemeinen, der andre die Schönheiten der poetischen Ausdrucksweise behandelt, beschäftigen sich zunächst mit den Lautwirkungen, wie sie durch die Lautmalerei, durch die Interjektion und die Wohllautsbestrebungen hervorgebracht werden. Daran schließt sich die Charakterisierung des Ausdruckes, dessen Kraft und Milde in den Verkleinerungs- und Koseformen in der Verstärkung — Wiederholung eines Wortes, Steigerung, Hyperbel — und im Gegensatze; dessen Würde und Anmut in der Beachtung des Gefühlswertes der Wörter, in den Glimpf- und Schimpfwörtern und in den Höflichkeitsbezeigungen; dessen Anschaulichkeit und Lebendigkeit in den Metaphern und Personifikationen, in der volkstümlichen Bildersprache und im bildlichen Ausdruck sich zeigt. Im Anhange dieses ersten Teiles finden sich noch die interessanten Aufsätze über die Frau und die Sprache, und über den Volkswitz. Der zweite Teil beschäftigt sich mit den Schönheiten der poetischen Ausdrucksweise, wobei außer der Dichtersprache im allgemeinen die Sprache von Goethe und Schiller besonders eingehende Würdigung gefunden haben. In den Erörterungen über Schmuck und Reinheit der Dichtersprache kommen die Beiwörter (Epitheton), aber auch die Fremdwörter mit in Betracht. Ein Blick in die Dichterwerkstatt weist auf das Feilen und Ueberarbeiten der Gedichte und auf die Uebersetzungen hin.

Wie sich die Einflüsse bestimmter Gegenden geltend machen, wird nachgewiesen an dem Morgenländischen in unsrer Sprache und an den Verdiensten der Schweizer um die neuhochdeutsche Schriftsprache. Nachdem noch des Rhythmus und des Reims gedacht worden ist, schließt der gewiß einen jeden so anheimelnde Aufsatz über unsre Kinderlieder die Reihe der Abhandlungen, die durch die Fülle des darin gebotenen Sprachmaterials und dessen interessante Zusammenstellung allen Gebildeten, besonders aber den Lehrern sich zu einer reichen Fundgrube für die Schönheiten unsrer Muttersprache eröffnen werden. Die im Anhang zusammengestellten Literaturnachweise zu den einzelnen Abhandlungen geben Zeugnis von der großen Belesenheit des Verfassers und zugleich Gelegenheit, seinen Spuren weiter nachzugehen.

2. **Joh. Boock**, Sprachästhetik. Grundlegung, Methodik und Technik für die Behandlung der Formenschönheit im deutschen Unterricht. VIII u. 228 S. Berlin 1902, R. Gaertners Verl. 4 M.

Der Verfasser, der schon in seiner im vorigen Jahresberichte angezeigten Methodik des deutschen Unterrichts für die hohe Bedeutung des grundlegenden muttersprachlichen Unterrichts eingetreten ist, erhebt in vorliegendem Buche, das als Ergänzung der Methodik angesehen werden kann, die Forderung einer höheren Bewertung der Muttersprache auch um der ästhetischen Kenntnisse willen. Er bietet darin eine Schrift zusammenfassenden Charakters, die den Sprechakt, das Lesen, das Deklamieren, die sprachlichen Kunstmittel, die Kunstformen und Gattungen der Dichtung unter dem einheitlichen Gesichtspunkte der Formenschönheit methodisch und unterrichtstechnisch zu einem System vereint. Das Buch zerfällt in drei Teile. Im ersten, in der allgemeinen Grundlegung, wird davon gehandelt, daß der ästhetische Bildungsgang zwei nebeneinander herlaufende Richtungen, die Pflege des ästhetischen Empfindens und die des ästhetischen Betrachtens zeigt, deren Ziele die Entwicklung des ästhetischen Sprachempfindens und des ästhetischen Urteilens sind. Für beide ist die Induktion die geeignetste Lehrweise, die sich beim Empfinden in dem Vorbilde des Lehrers, beim Betrachten in der Entwicklung der sprachlichen Kunstgesetze aus dem Anschauungsobjekte, dem Gedichte, kundgibt. In den beiden folgenden Teilen ist eine spezielle Methodik der Kunstmittel des Sprechens und der Sprache gegeben. Es handelt sich dabei um die Pflege des Schönen beim physiologischen Sprechakt, deren Ziel die lautreine Artikulation ist, und um die Pflege des Schönen beim Lesen und beim Vortrag, wobei nach allgemeinen Betrachtungen über den Vortragston die Tonhöhe und Tonstärke, das Tongewicht, die Tondauer und der Stimmungston zur Besprechung kommen. In dem der Pflege des Schönen in der Wortfügung bestimmten dritten Teile ist von den gemeinsamen Kunstmitteln von Poesie und Prosa und von den Sondermitteln der Poesie im Schulunterrichte die Rede. An zahlreichen Beispielen wird dabei die zur Geltung kommende unterrichtliche Behandlung nachgewiesen.

Durch das Buch versucht der Verfasser vier Aufgaben zu lösen: Es soll ein zeitgemäßer Weckruf zu höherer Bewertung der Aufgabe der ästhetischen Bildung sein; es soll die Gesetze des induktiven Anlehnungsverfahrens, wie es die Sprachmethodiker Kern und Hildebrand vertreten haben, auch als notwendig für dieses Sondergebiet dartun; es soll dem Lehrer durch seine Darstellung die Wege zu einem geeigneten Unterrichtsverfahren anbahnen und dem Lehrer und Schüler klare Einsicht in die

Muttersprache vermitteln, überhaupt deutschen Sinn und deutsche Art pflegen helfen. Daß das Buch diesen Aufgaben gerecht wird, darf wohl behauptet werden, lassen doch sicher die darin niedergelegten geistvollen klaren und überzeugenden Darlegungen keinen Lehrer, möge er an höherer oder niederer Schule unterrichten, unberührt, und werden ihn veranlassen, der ästhetischen Seite im muttersprachlichen Unterricht seine volle Aufmerksamkeit zuzuwenden.

3. **E. Cremer**, Rektor, Die poetischen Formen der deutschen Sprache nach ihrer historischen Entwicklung und ihrem Wesen dargestellt und an zahlr. Beispielen erweitert. Ein Hilfsbuch für den gesamten Unterricht im Deutschen. VII u. 332 S. Berlin 1902, Gerdes & Hödel. 4,50 M.

Aus dem weiten Gebiete der deutschen Poetik und Literaturgeschichte hat der Verfasser diejenigen Stoffe zu einem abgerundeten Ganzen zusammengefaßt, die an höheren Schulen gelegentlich zur Behandlung kommen. In dem allgemeinen Teile seines Buches verbreitet er sich über das Wesen, die Mittel und die Gattungen der Dichtkunst. Am eingehendsten, weil zur Erkenntnis der ästhetischen Form der Poesie am wichtigsten, sind hierbei die Mittel der Dichtkunst — die dichterische Sprache — die Tropen und Figuren und die dichterische Form, — das Metrum, der Reim und die wichtigsten Strophen — behandelt und durch zahlreiche, gut gewählte Beispiele erläutert. Der besondere Teil zeigt in vier Abschnitten die vier vom Leichteren zum Schwereren fortschreitenden Stufen an, die beim Unterricht einzuschlagen sind. Er beginnt mit den volkstümlichen Stoffen in leichter Form, mit dem Märchen, der Tiersage, der Fabel, dem Sprichwort, dem Kinder- und Volkslied, an denen das poetische Empfinden des Kindes erweckt wird, und die sich seiner Fassungskraft am leichtesten anpassen. An diese schließen sich die Dichtungen einfacher Form, wie sie in der poetischen Erzählung, der Parabel, der Legende, dem Rätsel und dem volkstümlichen Liede niedergelegt sind. Schwierige Stoffe bieten die der dritten Stufe angehörigen Götter-, Helden- und Volkssagen, Paramythien, Allegorien, Balladen, geistliche und Naturlieder, während der letzten und höchsten Stufe die Stoffe aus der epischen, epischdidaktischen und lyrischen Poesie, deren Behandlung über das Ziel der Volksschule hinausgeht, zugewiesen werden. Hierzu gehören auch, was der Verfasser besonders zu bemerken unterlassen hat, die dramatischen Dichtungen. Daß aber auch von dieser Dichtungsgattung manche Stoffe, soweit sie besonders unsren klassischen Dichtern angehören, in der Volksschule behandelt zu werden verdienen, ist doch sicher. Die gebotenen Erörterungen, die auf die historische Entwicklung der einzelnen Dichtungsarten überall ein entsprechendes Gewicht legen, sind mit einem sehr reichhaltigen Beispielmaterial belegt, das nicht nur zur Erläuterung und Belebung dient, sondern auch auf den reichen poetischen Schatz des Mittelalters und der neuern Zeit hinweist und den Leser zu weiterem Studium anregt. Jedem Abschnitte sind deshalb auch genaue Literaturnachweise beigegeben. So darf das Buch den Lehrern gewiß empfohlen werden, wird es sie doch sicher anregen, der Poesie in der Schule immer mehr Pflege angedeihen zu lassen und die Schüler für deren Schönheiten empfänglich zu machen.

4. Dr. **E. Wasserzieher**, Leben und Weben der Sprache. 165 S. Arnsberg 1901, F. W. Becker. 1,50 M.

In der Form von losen Aufsätzen, die früher schon in verschiedenen Zeitschriften veröffentlicht worden sind, hat der Verfasser vorliegender

Schrift sich über solche Fragen aus dem sprachlichen Gebiete verbreitet, für die ein allgemeines Interesse vorausgesetzt werden kann. Unter den 24 Aufsätzen mag nur auf folgende aufmerksam gemacht werden: Warum verändert sich die Sprache? Erbe und Lehngut in unsrer Muttersprache, die Poesie der Sprache, die Logik und die Mode der Sprache, wie kann die lateinlose höhere Schule bei ihren Zöglingen das Sprachbewußtsein wecken und pflegen? wie Worte wandern, Sprachleben und Sprachschäden, Goethes Sprache und die Bibel. Nicht bloß die Lehrer, denen die Beschäftigung mit der Sprache im Volks- und Schulleben besonders nahe liegt, sondern auch jeder Laie, den das Sprachleben interessiert, werden in dem angenehm und leicht verständlich geschriebenen Buche, das reiches sprachgeschichtliches Material und manche feinsinnige Beobachtung enthält, vielseitige Anregung finden.

5. **Rod. Benedix**, Der mündliche Vortrag. Ein Lehrbuch für Schulen und zum Selbstunterricht. I. Teil. Die reine deutliche Aussprache des Hochdeutschen. 9. Aufl. XIII u. 80 S. Leipzig 1902, J. J. Weber. Geb. 1,50 M.

Wie die schriftliche Darstellung sorgfältiger grammatischer Kenntnisse und fleißiger Uebung bedarf, ehe sie zum guten Stile kommt, so bedarf auch die lebendige Rede derselben Pflege, wenn sie den Hörer fesseln und so den Zweck des Vortrags erreichen soll. Welchen mächtigen Einfluß die Pflege des mündlichen Vortrags auf die Zuhörer hat, davon gibt ja Demosthenes das beste Beispiel, der sich nur durch unablässige Uebung und Aufmerksamkeit auf sich selbst zum gewaltigsten Redner des Altertums heranbildete und seine Zuhörer wie im Zauber mit fortriß. Als wesentlichste Erfordernisse eines guten Vortrags sind Deutlichkeit und Reinheit der Aussprache, richtige Betonung der einzelnen Silben, Wörter und Sätze, der vollendete künstlerische Ausdruck des Vorzutragenden anzusehen. Von dieser Forderung hat der Verfasser in dem vorliegenden Buche die erste, die reine und deutliche Aussprache des Hochdeutschen, eingehend behandelt. Es stellt dabei zunächst die Aussprache der einzelnen Laute, soweit dies durch Worte möglich ist, fest und deutet dabei die vorkommenden Nachlässigkeiten der Umgangssprache, sowie auch die Neigung, einzelne Laute an andre anklingen zu lassen, an, weist darauf hin, wie die Unterscheidung der ähnlich klingenden Laute durch Zusammenstellung ähnlich klingender Wörter dem Ohre und der Zunge leichter gemacht werden, führt die Schwierigkeiten und Härten der Aussprache, die sich durch Häufung und Zusammenstoß der Konsonanten ergeben, auf und gedenkt am Schluß noch der eigentümlichen Schwierigkeit für die Aussprache, die sich zeigt, wenn in einem längeren Satze die aufeinanderfolgenden Silben in einem rhythmischen Mißverhältnisse stehen. Da das Buch in die Hände der Schüler gelangen soll, sind die Regeln und Bemerkungen durch möglichst viele Beispiele erläutert worden. Dem Wunsche des Verfassers, für den ersten Unterricht im Lesen ein Lesebuch nach den angedeuteten Grundsätzen zu schreiben, ist durch die nach phonetischen Grundsätzen herausgegebenen Fibeln möglichst Rechnung getragen worden.

6. Dr. **B. Ritter**, Prof., Der deutsche Unterricht in der höheren Mädchenschule. Lehrstoffe, Lehrgänge und Lehrmethode. II. Bd. X u. 508 S. Leipzig 1902, B. G. Teubner. Geb. 8 M.

Schon in dem vor zwei Jahren erschienenen ersten Bande dieses groß angelegten Werkes wurde das Erscheinen dieses Bandes, der die Lehrstoffe, Lehrgänge und Lehrbeispiele für das 4. bis 6. Schuljahr ent-

halten soll, in Aussicht gestellt. Für diese Schuljahre, für welche auch die früher gegebenen didaktischen Bestimmungen Geltung haben, werden zunächst die Lehrziele und die Lehrstoffe festgelegt, worauf die Lehrbeispiele, deren für jedes Schuljahr zwanzig ausgewählt sind, folgen. Das Lehrziel, das ebensowohl den Sach- als den Sprachunterricht umfaßt, ist nur kurz, aber bestimmt angedeutet. Ausführlicher dagegen ist der Lehrstoff, den jeder Lehrplan in systematischer Uebersicht verzeichnen muß, behandelt. Zuerst sind für jede Stufe literaturkundliche Bemerkungen über die Dichter, von denen Gedichte besprochen werden sollen, gemacht und die zum Auswendiglernen bestimmten Gedichte genannt. Darauf werden die einzelnen grammatischen Pensen, die Lehrstoffe und die Stoffe für den Aufsatzunterricht festgestellt. Den Lehrbeispielen für das vierte Schuljahr sind 20 Gedichte — Tageslauf und Familienleben, Jahreszeiten, Feste, deutsche Sagen und Geschichte, Pflanzen und Tiere — und 20 Prosastücke — Deutschland und die Deutschen, Deutschland in Sage und Geschichte, Welt und Menschenleben im allgemeinen — zugrunde gelegt. Gleiches ist für das 5. und 6. Schuljahr geschehen. Die Gedichte sind auf beiden Stufen aus der lyrischen und epischen Poesie, die Prosastücke aus der erzählenden und beschreibenden Prosa entnommen, ihre Behandlung schließt sich an die Herbartschen formalen Stufen an. Der Verfasser hat in seinem Werke ebensowenig Lehrgänge für die einzelnen Klassen, die nur einfach übernommen zu werden brauchen, als ausgeführte Präparationen für den Lehrer geben wollen. Das erste war bei der Individualität, die jede Schule hat, nicht möglich, und das andre würde die Selbständigkeit des Lehrers, der das Buch als Wegweiser benutzt, vernichten. Wohl aber wird die Vielseitigkeit der Lehrbeispiele, die einer erprobten Praxis entstammen, der angehenden Lehrerin, die der Verfasser zunächst im Auge hat, recht gute Fingerzeige beim deutschen Unterricht und vorzüglich bei der Behandlung der Lektüre geben. Die vorzügliche Ausstattung rechtfertigt allerdings den hohen Preis, der doch vielleicht einer größeren Verbreitung des Werkes entgegentritt.

7. **W. Vorbrodt**, Sem.-Oberl., Die Mittelschul- und Rektoratsprüfung. 3. Heft der 1. Reihe: Deutsch. 80 S. Breslau 1902, F. Hirt. 80 Pf.

Da durch die „Neuen Bestimmungen vom 1. Juli 1901" in Preußen die Forderungen für die Mittelschullehrer- und Rektoratsprüfungen gesteigert worden sind, werden die, welche in den nächsten Jahren sich diesen Prüfungen unterziehen wollen, es dankbar begrüßen, daß ihnen in einer Reihe von Heften, von denen jedes einen Prüfungsgegenstand behandelt, ein Ratgeber für die auf Ablegung beider Prüfungen hinzielende Fortbildung geboten wird. In Gemeinschaft von mehreren Seminarlehrern und Rektoren hat L. Hofmann, Rektor in Berlin, dieses literarische Unternehmen ins Werk gesetzt. Aus der ersten für die Mittelschulprüfung bestimmten Reihe von Heften, die besonders das Fachwissen berücksichtigen sollen, während die zweite Reihe die Methodik bevorzugt, liegt hier das dritte vor. Der Verfasser desselben gibt nach dem Abdruck der amtlichen Bestimmungen einen Abriß der Geschichte der Sprachwissenschaft, in der er die Vorbereitungszeit, die Gestaltung der Germanistik zu einer festgegründeten Wissenschaft und die neuste Zeit unterscheidet, und schließt daran die Sprachlehre — die Sprachgeschichte, die Phonetik und die Grammatik — an. Ein weiterer Abschnitt behandelt die Lektüre: die neuhochdeutsche allgemeine Literatur, die altdeutsche Literatur und die Literaturgeschichte, die Jugend- und Volksschriften. Hierauf folgen Stilistik, Poetik

und Metrik und das zur Darstellung früherer sprachgeschichtlicher Verhältnisse Wissenswerte aus der Ethnographie und Altertumskunde. Ein kurzer Hinweis auf die methodischen Schriften schließt das Buch, das zwar überall nur Andeutungen geben konnte, aber durch die Reichhaltigkeit und Genauigkeit seiner Literaturnachweise denen, die sich mit der deutschen Sprachlehre weiter beschäftigen wollen, ein Ratgeber sein wird.

8. Dr. Fr. **Wollmann**, Der deutsche Sprachunterricht in der Volks- und Bürgerschule nach den Grundsätzen Rudolf Hildebrands. Mit besonderer Berücksichtigung des Sprachinhalts. IV u. 58 S. Wien 1902, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 1 K.

Das Schriftchen ist die Erweiterung eines auf der Bezirkskonferenz zu Krems gehaltenen Vortrags. Mit großer Begeisterung tritt der Verfasser darin für die Bestrebungen, die Hildebrand in seiner bekannten Schrift: „Vom deutschen Sprachunterricht" in der Schule angebahnt hat, ein und knüpft an die in derselben ausgesprochenen Grundgedanken das an, was ihm wichtig erscheint, den Sprachunterricht zu vertiefen und ihn lebendig und fruchtbar zu machen. Dabei berührt es auch die in demselben Geiste gehaltenen Schriften und gibt im Anhange ein Verzeichnis derselben. Als Anregung zum tieferen Eindringen in das Wesen und die Geschichte der Muttersprache und zur Umgestaltung des Sprachunterrichts nach den Forderungen Hildebrands ist das Werkchen allen angehenden Lehrern zu empfehlen, werden sie doch inne werden, daß nur dann, wenn der Sprachunterricht neben der Form den Inhalt berücksichtigt, überall auf klare Anschauung und richtiges Verständnis dringt und bei der Uebung von Verstand und Gedächtnis auch das Gemüt nicht unberücksichtigt läßt, sichere Erfolge erzielt werden.

9. J. **Stoffel**, Der deutsche Sprachunterricht in der Volks- und Mittelschule. Ein Buch für Seminaristen und Lehrer. II. Teil. Mittel- u. Oberstufe. 3., umgearb. Aufl. 360 S. Breslau 1902, F. Hirt. 3,60 M.

Vorliegendes Buch umfaßt sämtliche Zweige des deutschen Sprachunterrichts und behandelt in zwei Abteilungen dessen historische und theoretische und praktische Grundlagen, wobei er das Lesebuch in den Mittelpunkt des Sprachunterrichts stellt. Nachdem er die historische Begründung der einzelnen Teile gegeben hat, läßt er eine sorgfältig ausgearbeitete Methodik der einzelnen Disziplinen, des Lesens, des Sprechens, des Schreibens, worin er das Schönschreiben, den orthographischen, den grammatischen und den Aufsatzunterricht zusammenfaßt, folgen. In den praktischen Grundlagen zeigt er, wie die einzelnen Lesestücke unterrichtlich behandelt werden sollen. Die meisten derselben sind Gemeingut deutscher Lesestücke. Neben den epischen, didaktischen und lyrischen Stücken sind auch Bilder aus der Geschichte, Geographie und Naturkunde berücksichtigt worden. Jüngeren Lehrern, die an einklassigen Schulen wirken, wird der Lehrplan fürs Lesen, dem das bekannte Lesebuch von Steger und Wohlrabe zugrunde gelegt worden ist, recht willkommen sein.

II. Grammatiken und Sprachlehren.

10. A. **Engelien**, Grammatik der neuhochdeutschen Sprache. 5. Aufl. Herausg. unter Mitwirkung von Dr. Hermann Jantzen. VIII u. 619 S. Berlin 1902, W. Schultzes Verl. 8 M.

Der Pädagogische Jahresbericht hat schon früher öfters Gelegenheit gehabt, auf dieses durch Reichhaltigkeit, Sorgfalt und Uebersichtlichkeit aus-

gezeichnete Werk aufmerksam zu machen. In der neuen Auflage ist die sprachwissenschaftliche Grundlage beibehalten und nach dem gegenwärtigen Stand der Sprachforschung in einfacherer und knapperer Form, wo es angängig erschien, umgestaltet worden. Besonders wurden durch Heranziehung der modernen Literatur neue Beispiele, die auf die Bedeutungsentwicklung der Wörter und auf syntaktische Erscheinungen sich beziehen, dargeboten; lag doch von jeher in der Fülle und Mannigfaltigkeit der Beispiele ein Hauptvorzug des Buches. Wie früher dasselbe schon gar manchem Lehrer zur Vorbereitung auf seine Examina und nicht zum mindesten auch zum eigenen Studium schätzbare Dienste geleistet hat, so dürfte dies um so mehr der Fall sein durch die vorliegende verbesserte und vermehrte Auflage.

11. Dr. O. **Lyon**, Handbuch der deutschen Sprache für höhere Schulen. Mit Uebungsaufgaben. I. Teil. Sexta bis Tertia. 8., verm. u. verb. Doppelausg. VIII u. 294 S. Leipzig 1903, B. G. Teubner. Geb. 2,80 M.

Wegen der Gründlichkeit und Vielseitigkeit, mit welcher das Buch die sprachlichen Erscheinungen behandelt, hat es schon in vielen höheren Lehranstalten Eingang gefunden. Wie es wohl selbstverständlich ist, daß in der neuen Auflage die neue einheitliche Rechtschreibung angewendet wurde, so hat es auch durch den Abschnitt über die deutschen Mundarten, der dem Pensum der Tertia zugewiesen worden ist, eine nicht unwesentliche Erweiterung erfahren. Dazu kommt, daß die Gesetze der sprachlichen Entwicklung klarer und schärfer bestimmt und durch zahlreiche Beispiele erläutert worden sind. Der Sprachstoff ist streng in die Pensen der vier hier in Betracht gezogenen Klassen in der Weise geschieden, daß der Sexta nach einigen allgemeinen Darbietungen aus der Satz-, Laut- und Wortbildungslehre im besonderen die Wortlehre und die Lehre vom einfachen Satze nebst den hierzu gehörigen Bestimmungen aus der Interpunktionslehre und Orthographie zugewiesen werden. Während in der Quinta diese Pensen zum Abschluß gebracht werden, ist der Quarta die Lehre vom zusammengesetzten Satze zuerteilt, die sich in der Tertia, nachdem hier noch die Laut- und Wortbildungslehre Beachtung gefunden hat, erweitert. Durch die beigegebenen zahlreichen Aufgaben wird der grammatische Stoff befestigt.

11a. Dr. O. **Lyon** u. Dr. P. **Polack**, Handbuch der deutschen Sprache für Präparandenanstalten und Seminare. Mit Uebungsaufgaben. VIII u. 305 S.

11b. Dr. O. **Lyon** u. Dr. W. **Scheel**, Handbuch der deutschen Sprache. Für preuß. höhere Schulen eingerichtet. VIII u. 189 S. 1,60 M. Leipzig 1902, B. G. Teubner.

Beide Bücher sind Bearbeitungen des vorher erwähnten Handbuches. Das erste bietet in einheitlichem Aufbau den gesamten Stoff der deutschen Sprachlehre, der nach den neuen Bestimmungen vom 1. Juli, „Das Präparanden- und Seminarwesen betreffend", in der Präparandenanstalt und im Seminar behandelt werden soll, und entspricht zugleich auch dem Lehrplane der sächsischen Seminare. Von den fünf Abteilungen, in welche der dargebotene Stoff gegliedert ist, behandelt die erste, nachdem einiges aus der Satz-, Wort- und Wortbildungslehre vorausgeschickt worden ist, den einfachen Satz mit seinen Erweiterungen und den dazu gehörigen Satzzeichen, sowie aus der Wortlehre das Haupt-, Eigenschafts-, Zahl- und Fürwort mit der dabei in Frage kommenden Rechtschreibung. Die zweite Abteilung beschäftigt sich mit dem zusammengesetzten Satze und mit den übrigen Wortklassen, woran sich aus der Orthographie der

Gebrauch der Anfangsbuchstaben anschließt. Nach einer Uebersicht über die Satzteile ist in der dritten Abteilung der Schwerpunkt auf die Wortbildungslehre gelegt, während die vierte näher auf die Laut- und Aussprachelehre und auf die Entwicklung der Eigentümlichkeiten der deutschen Mundarten eingeht. Die fünfte Abteilung gibt eine geschichtliche Betrachtung der deutschen Sprache und schließt mit dem Bedeutungswandel, einer wesentlichen und notwendigen Erscheinung des deutschen Sprachlebens, der im Laufe der Zeit beim Gebrauch fast alle Wörter mehr oder weniger unterliegen. Der Anschauungs- und Uebungsstoff ist zum größten Teil der deutschen Literatur entnommen, bietet diese doch am besten ein getreues Bild der lebenden Sprache. Das Handbuch soll nicht nur ein Leitfaden für den Unterricht sein, wobei es in der Hand der Schüler gedacht wird, es empfiehlt sich auch durch seinen methodischen Aufbau als sehr geeignete Handreichung bei der Erteilung des deutschen Sprachunterrichts.

Bei der Anwendung des grammatischen Stoffes des für preußische höhere Lehranstalten bestimmten Handbuches ist besonderer Wert auf die Beziehung zum lateinischen und fremdsprachlichen Unterricht gelegt, weshalb auch das Sextapensum stärker angewachsen ist, als die folgenden Abschnitte. Es ist so eingerichtet, daß es den Unterricht in den Fremdsprachen vorbereitet und dadurch erleichtert.

12. Dr. K. F. Kummer, Deutsche Schulgrammatik. Für höhere Mädchenschulen und verwandte Anstalten. IV u. 232 S. Leipzig 1902, G. Freytag. Geb. 3 M.

In klarer und übersichtlicher Weise führt darin der Verfasser das ganze Gebäude der deutschen Sprachlehre auf. Er verfährt dabei synthetisch und lehrt zunächst die Bestandteile der Sprache kennen, ehe er die Regeln darlegt, nach welchen die gegenseitigen Beziehungen der den Wörtern zugrunde liegenden Begriffe angedeutet, die Wörter selbst gebildet und zu Sätzen verbunden werden. Handelt daher das erste Hauptstück des Buches zunächst von der Laut- und Silbenlehre, den Vokalen, Konsonanten und Silben, so wendet sich das zweite Hauptstück der Wort- und Flexionslehre zu, wobei die Deklination und Konjugation im weitesten Umfange Berücksichtigung finden. Daran schließen sich noch die unveränderlichen Wortklassen an. Das dritte Hauptstück des Buches ist der Syntax gewidmet, deren Lehrsätze durch zutreffende der klassischen Literatur entnommene Beispiele erläutert werden. Als letztes Stück kommt die Wortbildungslehre dazu, die die Gesetze angibt, nach denen die Wörter gebildet werden, und sie nach ihrer Abstammung und Verwandtschaft in Gruppen ordnet. Dabei kommen der konsonantische und vokalische Lautwandel, der Umlaut, die Brechung und der Ablaut, sowie die innere und äußere Wortbildung, wie sich letztere durch Ableitung und Zusammensetzung kundgibt, in Frage. An diese etymologischen Erörterungen knüpft sich das Verfahren der deutschen Sprache im Gebrauch von Fremdwörtern und eine kurze geschichtliche Uebersicht an. Der Anhang enthält noch das für den Schulgebrauch Wichtigste aus der Prosodie und Metrik.

13. Dr. K. Krause, Deutsche Grammatik für Ausländer. Auszug für Schüler bearb. von Dr. K. Nerger. VIII u. 200 S. Breslau 1902, J. U. Kerns Verl. Geb. 2,50 M.

Als Lehrbuch der deutschen Sprache für deutsche Schulen im Auslande, sowie für solche Institute und Lehrer, die Ausländer unterrichten, ist die Krausesche Grammatik schon bekannt. Vorliegendes Werk

ist ein Auszug aus derselben. Es beruht auf guter wissenschaftlicher Grundlage und einer langjährigen Praxis, und behandelt die deutsche Sprachlehre in der bekannten systematischen Anordnung, wobei die kurzen und leichtverständlichen Regeln und Erklärungen, um sie besser hervorzuheben, in lateinischen Lettern, das deutschsprachliche Uebungsmaterial dagegen in deutschen Lettern gedruckt sind. Wo es tunlich erschien, hat der Verfasser auch auf die Aehnlichkeiten und Abweichungen im Vergleich zu den anderen neueren Sprachen hingezeigt und mit dem Buche einen Versuch gemacht, eine deutsche Grammatik für Ausländer, ohne Rücksicht auf eine bestimmte Nationalität herauszugeben. Wenn auch der Titel des Buches auf den Unterricht mit Ausländern hinweist, so ist dabei doch nicht ausgeschlossen, daß es auch in rein deutschen Schulen mit Nutzen gebraucht werden kann.

14. Dr. **Fr. Hofmann**, Kleines Handbuch für den deutschen Unterricht. I. Teil. Sexta bis Quarta. VIII u. 108 S., II. Teil. Untertertia bis Untersekunda. VIII u. 88 S. à 1,20 M. Leipzig 1902, B. G. Teubner.

Der das Pensum der unteren Klassen behandelnde Teil beruht auf dem grammatischen Leitfaden von Wüseke (Grundzüge der deutschen Grammatik), der andre auf dem als Programmabhandlung erschienenen Hilfsbuch für den deutschen Unterricht an den Mittelklassen höherer Lehranstalten. Das Buch soll dem Schüler Gelegenheit geben, das, was er im Unterricht im Anschluß an die Lektüre oder bei der Besprechung der deutschen Arbeiten erlernt hat, fest einzuprägen. Als Lehrstoff für die Sexta ist der einfach erweiterte Satz, Kenntnis der Wortarten und ihrer Veränderungen, das Wichtigste aus der Rechtschreib- und Interpunktionslehre; für die Quinta Weiteres vom einfachen und erweiterten Satze, in der Orthographie Schreibung der Fremdwörter und Wiedergabe der konsonantischen Laute; für die Quarta der zusammengesetzte Satz, das Einfachste aus der Wortbildungslehre und Ergänzungen zur Orthographie und Interpunktion bestimmt. Die Untertertia und Obertertia schließen die Grammatik ab und lassen noch in konzentrischen Kreisen die Literaturgeschichte, die Metrik, Poetik und Stilistik auftreten. Die Verteilung des Lehrstoffes ist sorgfältig gegliedert und schließt sich an die Lektüre und die schriftlichen Arbeiten an.

15. **R. Günther**, Sem.-Dir., Handbuch der deutschen Sprachlehre für Lehrerbildungsanstalten. I. Bd. Neuhochdeutsche Sprachlehre für Präparandenanstalten. 130 S. kart. 1,50 M., II. Bd. Deutsche Lautlehre und Sprachgeschichte für Lehrerseminare. 2. Aufl. 60 S. kart. 1,30 M. Leipzig 1902 u. 1903, Dürrsche Buchh.

Unter Beobachtung der methodischen Anweisungen zur Ausführung der neuen Lehrpläne für preußische Präparandenanstalten hat der Verfasser im ersten Bande bei der Auswahl des Sprachstoffes sich auf das für den richtigen Sprachgebrauch und für die Bildung des Sprachverständnisses Notwendige beschränkt, doch stets dabei auf Anschaulichkeit, Deutlichkeit und Uebersichtlichkeit geachtet. Nach herkömmlicher Weise teilt er den Stoff in die Satz-, Wort- und Wortbildungslehre, folgt in der ersteren den vereinfachenden Vorschlägen Kerns, die die Vermittlung eines vollen und klaren Verständnisses des deutschen Satzbaues ohne besondere Schwierigkeit ermöglichen, erkennt als Hauptziel der Wortlehre neben der Förderung des Sprachverständnisses die Anleitung zum richtigen Gebrauch der Sprache und stellt in der Wortbildungslehre die Betrachtung der lautlichen Verhältnisse der Wörter in den Dienst des Verständnisses

der Wortbedeutung. Für die Fachausdrücke sind durchweg deutsche Benennungen gewählt. Bei allen Bestrebungen nach Vereinfachung ist doch nichts Wesentliches weggelassen, und die klare Darstellung läßt das Buch als geeignetes Lehrmittel in der Hand der Schüler erscheinen. — Den Forderungen der neuen Lehrpläne der preußischen Seminare, im deutschen Sprachunterricht die Laut- und Aussprachelehre, die deutschen Mundarten, die geschichtliche Entwicklung der deutschen Sprache und den Bedeutungswechsel zu behandeln, entspricht der zweite Band. Im ersten Teile desselben ist die Lautlehre, veranschaulicht durch mehrere Abbildungen, in den Abschnitten: Bildung und Verwendung der Laute, der Lautwandel und die Mundarten eingehend erörtert, während der zweite Teil eine kurzgefaßte Geschichte der deutschen Sprache und die wesentlichsten Bestimmungen über den Bedeutungswandel enthält. Im Anhange ist noch eine Anzahl von Werken, die dem Lehrer bei seiner Fortbildung wesentliche Dienste leisten werden, genannt.

16. **P. Tesch**. Deutsche Sprachgeschichte und Sprachlehre. Für Präparanden, Seminaristen und Lehrer. I. Teil: Rechtschreibung, Wort-, Wortbildungs- und Satzlehre. 2., durchges. Aufl. XII u. 272 S. Halle 1902, H. Schroedel. 2,70 M.

Diese neue Auflage des im 54. Bde. des Jahresberichtes besprochenen Buches schließt sich eng an die preußischen Seminarbestimmungen vom 1. Juli 1901 an, bleibt aber sonst in seinem textlichen Teile, abgesehen von einigen unwesentlichen Bemerkungen, unverändert. Der erste Teil ist vorzüglich für den Unterricht in der Präparandenanstalt und für die gelegentlichen Wiederholungen im Seminar bestimmt. Im übrigen ist auf die frühere Besprechung hinzuweisen.

17. **v. Sanden**, Prof., Deutsche Sprachlehre für höhere Schulen. 44 S. Lissa 1902, Fr. Ebbecke. 40 Pf.

Die Notwendigkeit, im grammatischen Unterricht einheitlich zu verfahren, hat auch die Lehrer des Comenius-Gymnasiums zu Lissa veranlaßt, den in Konferenzen beratenen grammatischen Stoff zusammenzustellen und in der genannten Sprachlehre festzulegen. Sie zerfällt in zwei Teile, von denen der erste den Lehrstoff für die drei unteren Klassen enthält: Redeteile, Deklination und Konjugation, der einfache Satz und die für ihn erforderliche Zeichensetzung; der einfach erweiterte Satz und das Notwendigste vom zusammengesetzten Satze nebst der dabei zur Anwendung kommenden Zeichensetzung; der zusammengesetzte Satz und zusammenfassende Einprägung der Regeln über die Zeichensetzung, nebst dem Allereinfachsten aus der Wortbildungslehre. Der zweite Teil unter dem Titel: Materialien für den Unterricht von Untertertia aufwärts, handelt von den Bestandteilen der deutschen Sprache: Fremdwort, Lehnwort, Rücklehnungen, von dem Betonungsgesetz, der Lautverschiebung, dem Um- und Ablaut und der Brechung, der Zeitfolge und dem Konjunktiv, den Unregelmäßigkeiten und Schwankungen des Konjunktivs, und bietet, angeschlossen an Musterbeispiele, das Hauptsächlichste aus der Wortbildungslehre, womit sich eine zusammenfassende und vertiefende Wiederholung der grammatischen Aufgaben der drei unteren Klassen verbindet.

18. Dr. **Kl. Bojunga**. Kurzer Leitfaden der deutschen Sprachlehre für höhere Mädchenschulen. 80 S. Hannover 1902, Norddeutsche Verlagsanst. Geb. 90 Pf.

Der Verfasser verzichtet auf den Gebrauch der der lateinischen Sprache entnommenen Bezeichnungen und bemüht sich, die Spracherscheinungen

vom Standpunkt des Sprachenbewußtseins zu behandeln. Er teilt die Sprachlehre ein in die Laut-, Wort- und Fügungslehre, in welch letzterer — die Wortgruppe und die Satzlehre — der Satz als Ganzes, der Satz und seine Glieder, und die Satzgruppe inbegriffen ist. Die Zeichensetzung ist in den Anhang verwiesen, während die Rechtschreibung ausgeschaltet ist. Die im Buche vorkommenden Musterbeispiele sind dem Kippenbergschen Lesebuche entnommen.

19. **K. Brandes**, Deutsche Sprachlehre in Fortbildungsschulen und in Oberklassen mehrklassiger Volksschulen. Als Handbuch für Schüler. Ausg. D. 75 S. Leipzig 1902, Ed. Peters Verl. 60 Pf.

Der Lehr- und Lernstoff ist derselbe, der in jeder guten Volksschule behandelt wird: Orthographie, Interpunktion und Rektion sind miteinander eng verbunden, besonders ist die letztere wegen ihres, das Sprachgefühl bildenden Einflusses berücksichtigt worden. Der Stoff ist in vierzig Paragraphen verteilt, die etwa je einem Wochenpensum entsprechen. Je nachdem diese ergänzt und erweitert oder gekürzt werden, kann das Buch für Fortbildungs- oder Volksschulen benutzt werden.

20. **Joh. Meyer**, Deutsches Sprachbuch. Für Bürger-, Mittel- und höhere Mädchenschulen. Ausg. A. in einem Heft. 10. bis 12., verb. u. nach der neuen Orthographie abgeänderte Aufl. VIII und 200 S. Hannover 1902, C. Meyer. Geb. 1,20 M.

Rechtschreibung, Wort- und Satzlehre treten hier eng verbunden in der Weise auf, daß, nachdem im ersten Abschnitt die auf der Unterstufe angestellten Uebungen im Rechtschreiben wiederholt worden sind, vom Satze als dem Ganzen des grammatisch zu Betrachtenden ausgegangen wird. Aus dem Satze werden die Redeteile und aus diesen wieder die Wörter gewonnen und daran die sich daraus ergebenden orthographischen Uebungen angeknüpft. Der grammatische Stoff, besonders die Satzlehre, ist möglichst vereinfacht worden, doch überall auf praktische Verwendbarkeit Rücksicht genommen. Zu sorgfältiger Einprägung ist reichlicher Stoff für mündliche und schriftliche Uebungen vorhanden.

Als Vorstufe für dieses Buch ist

21. Des Kindes Erstes Sprachbuch, von demselben Verf. 40 S. 25 Pf.

anzusehen, das für zwei Jahreskurse berechnet ist. Es beginnt mit Uebungen im lautrichtigen Sprechen und zur Anwendung des richtigen Falles, behandelt dann mit steter Berücksichtigung des Rechtschreibens die für die Unterstufe wichtigsten Wortklassen — Ding-, Geschlechts-, Tätigkeits- und Eigenschaftswörter — und einiges aus der Satzlehre und der sich daran anschließenden Interpunktion. Das kleine Heftchen bildet zugleich das erste Heft des vom Verfasser bearbeiteten kleinen deutschen Sprachbuches für mehrklassige Volksschulen.

22. **Fr. Frisch**, Bürgerschuldir., Die Sprachlehre und das Rechtschreiben in der Volks- und Bürgerschule. Eine methodische Anleitung. I. Teil. Das zweite Schuljahr. 88 S. 1,20 K., II. Teil. Das dritte Schuljahr. 124 S. 1,50 K. Wien 1902, A. Pichlers Wwe. & Sohn.

Unter Berücksichtigung der Lehrpläne für österreichische Volksschulen ist hier das Sprachgebiet fürs zweite und dritte Schuljahr behandelt worden. In ausgeführten Lektionen, die von dem Satze des Lesebuchs oder von einer andern den Kindern naheliegenden Erscheinung ihren Ausgang nehmen, sind darin die wesentlichsten Stücke aus der Satz- und Wortlehre, wie sie dem Verständnis der unteren Stufen entsprechen,

erörtert. Neben einfachen grammatischen Uebungen hat auch die Rechtschreibung Berücksichtigung gefunden. Im ersten Teile sind unter stetem Hinweis aufs Lesebuch vorzugsweise die Wörter nach Bezeichnung der Kürze und Länge des Selbstlautes, im zweiten die Dehnung und Schärfung, die Silbentrennung und Großschreibung eingeübt worden.

23. **J. Lattmann**, Grundzüge der deutschen Grammatik nebst Regeln der Rechtschreibung und dem Wichtigsten aus der Rhetorik. 8. Aufl. bearb. v. Dr. H. Lattmann. 108 S. Göttingen 1902, Vandenhoeck & Ruprecht. 1,35 M.

Das Buch bietet das, was im grammatischen Unterricht der unteren Klassen als Ergebnis festzustellen und einzuprägen ist. Dem neuen Lehrplan entsprechend, sind die Klassenpensen in der Wort- und Satzlehre in den einzelnen Paragraphen durch besondere Bezeichnung hervorgehoben worden. Die Regeln für die Rechtschreibung decken sich mit den amtlichen, wie sich darnach auch das amtliche Wörterverzeichnis richtet. Eine kurze Zusammenstellung der für die Schüler wichtigsten Begriffe der Rhetorik erweitert den Gebrauch des Buches auch für die Untersekunda.

24. **W. Fick** u. **S. Bitger**, Uebungsstoff zum deutschen Sprach- und Rechtschreibunterricht für die Unterklassen höherer Lehranstalten. 5., umgearb. Aufl. 84 S. Stuttgart 1902, W. Kohlhammer. Kart. 1,20 M.

Besondere Berücksichtigung findet hier die Wort-, Wortbildungs- und Wortbiegungslehre, während der Satzlehre nur soweit gedacht ist, als sie zum Zergliedern notwendig ist. Großer Wert ist auf die Orthographie und die Diktatstoffe gelegt, woran sich ein nach Wörtergruppen geordnetes Wörterverzeichnis anschließt.

25. **Joh. Schiffels**, Hilfsbuch für den Unterricht in der Rechtschreibung und Sprachlehre auf der Mittelstufe der Volksschule. Mit 305 Diktaten. 2., verm. u. verb. Aufl. 176 S. Paderborn 1902, F. Schöningh. 1,50 M.

Dies Buch ist die Lehrerausgabe zu des Verfassers Sprachbüchlein für Mittelstufe, welches zeigt, wie in steter Berücksichtigung der Orthographie das, was die Schüler von der Grammatik wissen müssen, um sie zum richtigen Verständnis und Gebrauch der deutschen Sprache zu befähigen, behandelt werden soll. In einem Schülerhefte sind die Grundzüge der Rechtschreibung mit einem Wörterverzeichnis zusammengestellt.

26. **H. Schreff, Fr. Löhr** u. **P. Wischmeyer**, Uebungsstoff für den Unterricht in der Sprachlehre, Rechtschreibung, Stil- und Begriffsbildung. 1.—5. Heft. 32—68 S. 20—40 Pfg. Arnsberg, J. Stahl.

Bei der Bearbeitung dieser Sprachhefte sind die Verfasser von dem Gedanken ausgegangen, daß das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt des gesamten deutschen Sprachunterrichts angesehen und daß demnach die einzelnen Zweige desselben im lückenlosen Fortschritt planmäßig an den Lehrstoff angeschlossen werden müssen. In der Sprachlehre, die stets vom Satze ausgeht, folgen der anschaulichen Entwicklung der Regel vielseitige Uebungen an den Lesestoffen. Der richtige Gebrauch der Fälle wird durch Sprechübungen bezweckt, wie durch reichliche Uebung und stete Wiederholung in der Rechtschreibung Sicherheit erzielt werden soll. Um der Wort- und Gedankenarmut der Kinder zu steuern, folgen fortlaufende Uebungen zur Stil- und Begriffsbildung. Das Werk ist in 5 Hefte geteilt, die die Pensen des 3. bis 8. Schuljahres umfassen. Neben der Ausgabe A, die sich an das Arnsberger Lesebuch anschließt, gibt es auch eine Aus-

gabe B in 5 Heften, der das deutsche Lesebuch von Gabriel und Supprian zugrunde liegt. Für einfache Schulverhältnisse genügt der in 3 Hefte zusammengefaßte Stoff der Ausgabe C.

27. E. Hesse, Schuldir., Grammatische Uebungen in Aufsatzform mit besonderer Berücksichtigung der Wortbildung, der Wortbedeutung und der Sprachrichtigkeit. 1.—3. Heft. 56, 96 u. 100 S. 80 Pf., 1,20 M. u. 1,30 M. Dresden 1902, A. Huhle.

Diese grammatischen Uebungen wollen die Sprachlehre an solchen Musterstücken vermitteln, deren Inhalt eine sachliche Einheit bildet und in Verbindung mit dem Gedankenkreis der Schüler steht. Die 180 Sprachstücke im ersten Hefte (für das 3. und 4. Schuljahr) beziehen sich auf die Heimat mit ihren vielseitigen Anknüpfungspunkten für die Schüler. Die 160 Arbeiten des zweiten Heftes (für das 5. und 6. Schuljahr) bieten Stoffe aus dem Erfahrungskreise der Kinder und aus dem Sachunterricht dieser Stufe, die 120 Arbeiten der Oberstufe erweitern den Gedankenkreis der Kinder und entnehmen ihr Material aus „Welt und Vaterland". Großer Wert ist dabei auf die Wortbildung und Wortbedeutung gelegt, wodurch nicht nur eine tiefere Auffassung der Sprache angebahnt, sondern auch eine richtige und vielseitige Gestaltung der mündlichen und schriftlichen Gedankendarstellung erzielt wird. Die Sprachstücke sind als Uebungs- und Anschauungsstoff zu benutzen, aus dem die sprachliche Form entwickelt, als Ergebnis festgestellt und eingeübt wird. Daran lassen sich ferner die verschiedensten orthographischen, grammatischen und stilistischen Belehrungen zur Förderung des Sprachverständnisses und der Sprachbildung anschließen.

28. J. Schneiderhan u. F. Ruf, Rechtschreib- und Sprachlehrheft für Volksschulen. Ausg. A in 3 Heften. 30 u. 40 S. 15 u. 20 Pf., Ausg. B in 2 Heften 28 u. 64 S. 15 u. 25 Pf. Stuttgart 1902, Muthsche Verl.

Der für die Volksschule unumgänglich notwendige grammatische Stoff ist den Heften, in denen hauptsächlich die Rechtschreibung behandelt wird, eingegliedert worden. Während Ausgabe A für mehrklassige Schulen bestimmt ist, wird sich die zweite für ein- und zweiklassige Volksschulen gebrauchen lassen.

29. Auch in F. Kreys Lehrstoff für den orthographischen und grammatischen Unterricht für die Hand der Schüler. 40 S. Lissa 1902, F. Ebbecke. 30 Pf.,

ist die Rechtschreibung besonders berücksichtigt worden, und zahlreiche Aufgaben zur Einübung sind vorhanden. In der Grammatik hat die Rektionslehre vor allem Beachtung gefunden.

30. W. Bangert, Sprachstoff für den Unterricht im Sprechen und in der Rechtschreibung, sowie für den grammatischen Anschauungsunterricht auf phonetischer Grundlage. 2., veränd. Aufl. IX u. 120 S. Frankfurt a. M. 1902, M. Diesterweg. 1 M.

In vorliegendem Buche wird der Versuch gemacht, den Sprachunterricht im 2. und 3. Schuljahr im Anschluß an die auf phonetischer Grundlage verfaßte Fibel desselben Verfassers nach denselben Grundsätzen weiter fortzuführen. Im ersten Teile des Buches, dem zweiten Schuljahre, ist eine Verknüpfung der Sprachübungen mit den in Frage kommenden orthographischen und grammatischen Uebungen versucht worden, im zweiten Teile, dem dritten Schuljahre, sind Orthographie, Grammatik und Stilübungen voneinander getrennt behandelt, doch wird es

dem Lehrer nicht schwer sein, die Verknüpfung derselben zu finden. Daß das Lesebuch im Mittelpunkt des deutschen Unterrichts stehen soll, ist besonders hervorgehoben worden.

31. **E. Wilke**, Rektor, Lehr- und Uebungsstoff für den Deutschunterricht im zweiten Schuljahre. 20 S. 15 Pf.
——— Sprachhefte für Mittelschulen und verwandte Anstalten. Ausg. C in 4 Heften à 25 bis 30 Pf., und Ausg. D für einfache Schulverhältnisse in 2 Heften. 1. Heft 3.—6. Schulj. 56 S. 30 Pf. Halle 1902, H. Schrödel.

Die an Mustersätze oder Musterstücke angeknüpften sprachlichen Betrachtungen sind den jeweiligen Klassenstufen angepaßt, schreiten methodisch fort und sind planmäßig richtig verteilt.

32. **J. Wolff**, Sprachübungen für die Mittel- und Oberstufe der Volksschule nebst Uebungen über die wichtigsten Stoffe aus der Rechtschreibung nach ihrer neuesten Regelung. Ausg. A für mehrkl. Schulen. 1. u. 2. Heft. 40 u. 72 S. 30 u. 40 Pf., Ausg. B für einkl. Schulen. 80 S. 40 Pf. 6., verm. u. verb. Aufl. Düsseldorf, L. Schwann.

Beide Ausgaben behandeln in fortschreitender Stufenfolge die Wort-, Satz- und Rechtschreibungslehre, nehmen daraus nur das für den Sprachgebrauch Notwendige auf und weisen mit Nachdruck auf die Pflege des mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrucks hin. Der Einübung der Orthographie ist besondere Sorgfalt zugewendet worden.

33. Dr. **O. Lehmann** u. **K. Dorenwell**, Deutsches Sprach- und Uebungsbuch für die unteren und mittleren Klassen höherer Schulen. In 4 Heften. 1. bis 3. Heft. 2., verb. u. verm. Aufl. 91 S. 60 Pf., 100 S. 75 Pf., 116 S. 80 Pf. Hannover 1902, C. Meyer.

In den neuaufgelegten Heften sind keine wesentlichen Veränderungen außer der Umarbeitung des orthographischen Teils nach den neuesten Bestimmungen vorgenommen worden. Für Befestigung der Orthographie ist reicher Uebungsstoff gegeben.

III. Orthographische Schriften.

34. Dr. **O. Brenner**, Prof., Die lautlichen und geschichtlichen Grundlagen unserer Rechtschreibung. 68 S. Leipzig 1902, B. G. Teubner. 1 M.

Vorliegendes Buch ist aus Vorträgen hervorgegangen, die der Verfasser in den Ferienkursen für Lehrer an der Würzburger Universität gehalten hat. Behandelt er im ersten Kapitel zunächst die Ziele und Arten der Rechtschreibung, von denen weder die reine Laut-, noch die reine Wortschrift, sondern die gemischte Schreibung vorzuziehen ist, so schildert er im nächsten, der allgemeinen Geschichte der deutschen Orthographie, wie die heutige Orthographie das Ergebnis einer jahrhundertlangen Entwicklung seit der althochdeutschen Zeit ist. Zugleich Rechtfertigung und Verurteilung des heutigen Systems bildet die in den folgenden Kapiteln versuchte Darstellung der lautlichen und geschichtlichen Grundlagen unsrer Schreibung, wobei zuerst nach den Sprachorganen die Bildung der Laute überhaupt, dann die hochdeutschen Laute — Vokale und Konsonanten, Länge und Kürze der Vokale — im besonderen besprochen werden. Daran schließen sich die geschichtlichen Grundlagen der heutigen Rechtschreibung — Dehnung und Brechung der Vokale, Länge und Kürze der Silben, große Buchstaben — an. In den Ausblicken gibt der Verfasser noch eine Uebersicht über die Zukunft, die einer späteren Zeit für die Rechtschreibung vorbehalten sind, und führt am Schlusse noch die Entwicklung unsrer Orthographie an charakteristischen Beispielen aus den verschiedenen

Literaturperioden vor. So anerkennenswert der Fortschritt der neuen Orthographie dadurch geworden ist, daß sie in allen Ländern deutscher Zunge einheitlich gilt, so kann er doch nicht die letzte Regelung sein, schleppt unsre Schreibung doch aus früheren Zeiten noch zu viel Ballast mit, der über kurz oder lang abgestoßen werden muß.

35. **K. Erbe**, Gymn.-Dir., Die neue deutsche Rechtschreibung und ihr Verhältnis zu den bisherigen gültigen Vorschriften. Nebst einem Wörterverzeichnis. 56 S. Stuttgart, Union. 50 Pf.

Der auf deutschsprachlichem Gebiete rühmlichst bekannte Verfasser geht bei der Darlegung und Beurteilung der Eigentümlichkeiten der neuen gemeindeutschen Rechtschreibung auf die vorgenommenen Aenderungen ein und hebt den dabei erzielten Fortschritt hervor, wenn er auch seine Bedenken gegen einige Bestimmungen nicht verschweigt. Als wichtigstes Bedenken erscheint dem Verfasser, wie auch wohl der größten Anzahl der Lehrer, die Zulässigkeit und Gleichberechtigkeit verschiedener Schreibweisen. Zwar haben die einzelnen Wörterverzeichnisse die verschiedenen Schreibweisen schon nach bestimmten Gesichtspunkten geordnet, doch bleibt die Hauptentscheidung den Herausgebern großer Zeitungen und den großen Druckereien. (Wie verlautet, wird auch eine von denselben beschickte Konferenz in Leipzig diese Sache regeln.) Die übersichtliche Darstellung der umgestalteten Regeln schließt sich an an die Bezeichnung der einzelnen Laute (ohne die S-Laute), die Bezeichnung der Länge und Kürze der Selbstlaute, die Schreibung der S-Laute, die Anwendung der großen und kleinen Anfangsbuchstaben, die Silbentrennung, den Bindestrich, den Apostroph und die Schreibung der Fremdwörter. Am Schluß folgt ein Wörterverzeichnis.

36. Dr. **Konr. Duden**, Gymn.-Dir., Orthographisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 7. Aufl. XX u. 388 S. Leipzig 1902, Bibliogr. Institut. 1,65 M.

Seit Ende der 70er Jahre des vorigen Jahrhunderts hat das Wörterbuch von Duden, dessen Herausgeber an den orthographischen Reichskonferenzen teilgenommen, gewissermaßen als Kanon für die deutsche Rechtschreibung gegolten, und die verschiedenen Auflagen des gut angelegten und reichhaltigen Buches geben Zeugnis von dessen Brauchbarkeit. Auf Grund der auf der Orthographischen Konferenz vom 17. bis 19. Juli 1901 in Berlin gefaßten Beschlüsse ist die neue siebente Auflage bearbeitet worden, die auch wie die früheren aus einem einleitenden Teile und dem Wörterbuche besteht. Der erste gibt über die im Wörterbuch angewandten Regeln und die notwendig erscheinenden grammatischen Bestimmungen die nötigen Aufschlüsse, während der Hauptzweck des Buches darin liegt, die richtige Schreibung aller gebräuchlichen hochdeutschen Wortstämme festzustellen. Wenn das Buch auch kein Fremdwörterbuch sein soll, so haben doch darin technische Ausdrücke und Fremdwörter, die dem täglichen Verkehr dienen, Aufnahme gefunden. Bei seiner Vielseitigkeit und Genauigkeit im Einhalten der amtlichen Bestimmungen wird das Buch allen, die in orthographischen Nöten sind, ein zuverlässiger Ratgeber sein.

Wer nur über die richtige Schreibung der Wörter Auskunft sucht, findet dieselbe auch schon in desselben Verfassers

37. Orthographischem Verzeichnisse der deutschen Sprache (zugehörig der Sammlung von Meyers Volksbüchern. Bibliogr. Institut, geb. 40 Pf.),

das nur da eine Angabe über grammatische Dinge und die Bedeutung der Wörter enthält, wo eine solche zum Erkennen der richtigen Schreibung

erforderlich zu sein scheint. Das kleine, handliche und gut eingebundene Büchlein berücksichtigt die orthographischen Bedürfnisse höherer Schulen.

Wie das Dudensche Wörterbuch über die Grenzen des amtlichen Wörterverzeichnisses hinausgegangen ist, so berücksichtigt auch das

38. Wörterbuch für die deutsche Rechtschreibung von Prof. Dr. G. Gemß (2., erweiterte u. umgearb. Aufl. des Kleinen deutschen Wörterbuchs; Berlin 1902, Weidmannsche Buchh. IV u. 276 S. geb. 1,50 M.),

den Wortvorrat der deutschen Sprache im weitesten Umfange. Es wird in ihm die Schreibweise der in der deutschen Schriftsprache gebräuchlichsten Wörter und Redenarten festgestellt und bei Schwankungen auf die Zulässigkeit der verschiedenen Formen hingewiesen. Neben der Schreibung werden aber auch noch bei den Substantivformen die Artikel, sowie die Genetive, bei den Verben die Infinitivform, die zweite Person des Präsens im Indikativ, der Konjunktiv des Imperfekts und der Imperativ hinzugefügt. Daß die Fremdwörter auch Berücksichtigung gefunden haben, ist selbstverständlich, die ihnen beigegebenen Verdeutschungen bahnen ihre Vermeidung an. Ebensowenig bleiben die Lehnwörter unbeachtet, wie auch die Wörter, deren ursprüngliche Bedeutung mehr oder weniger dem allgemeinen Bewußtsein entschwunden ist, ihre Erklärung gefunden haben. Die genaue alphabetische Anordnung und die Verwendung verschiedener Drucke erleichtern den Gebrauch des auch äußerlich gut ausgestatteten Buches.

39. Dr. **Joh. Weyde**, Wörterbuch für die neue deutsche Rechtschreibung. 291 S. Leipzig 1902, G. Freytag. Geb. 1,50 M.

Um dem Buche den Charakter eines zuverlässigen Nachschlage- und Rechtschreibwörterbuches zu verleihen, hat der Verfasser in den 35000 Schlagwörtern einen möglichst vollständigen deutschen Wörterschatz und die nicht zu umgehenden Fremdwörter in entsprechenden deutschen Uebersetzungen geboten. Dem Wörterbuche sind die Regeln vorausgeschickt und hierbei in 6 Abschnitten die Selbst- und Mitlaute, die Kürze und Länge der Selbstlaute, die Schreibung der Fremdwörter, die Schreibung mit großen und kleinen Anfangsbuchstaben, die Silbentrennung und die Satzzeichen behandelt.

40. Dr. **A. Vogel**, Rekt., Ausführliches grammatisch-orthographisches Nachschlagebuch der deutschen Sprache. XXXII u. 508 S. Berlin 1902, Langenscheidtsche Verl. Geb. 2,80 M.

Zum täglichen Gebrauche für jedermann bestimmt, enthält das nach den neusten orthographischen Bestimmungen bearbeitete Buch nicht nur fast alle Wörter der deutschen Sprache, sondern auch die Fremdwörter, die im gesellschaftlichen, gewerblichen und amtlichen Leben gebräuchlich sind, nebst hinzugefügter Uebersetzung. Außerdem werden noch die schwierigeren Silbentrennungen, die notwendigen grammatischen und Interpunktionsregeln angegeben. Als Einleitung sind dem Buche noch die amtlichen Regeln für die deutsche Rechtschreibung vorgedruckt, sowie ein Verzeichnis der geschichtlichen und geographischen Eigennamen, die in Bezug auf Schreibung und Aussprache irgend eine Schwierigkeit bieten, beigefügt. Dadurch ist der praktische Wert des Werkes nicht unwesentlich erhöht, wird es doch allen, die darin in zweifelhaften orthographischen und grammatischen Fällen Rat suchen, sichere Auskunft erteilen, und wegen seiner Ausführlichkeit und Uebersichtlichkeit in Haus und Schule, in Amt und Geschäft gern in Anspruch genommen werden.

41. **H. Flaschel**, Realschuldir., Unsere griechischen Fremdwörter. Für den Schulunterricht und zum Selbstgebrauch zusammengestellt und erläutert. 79 S. Leipzig 1901, B. G. Teubner. 1,60 M.

Um auch dem Gebildeten ohne klassische Sprachkenntnis die Möglichkeit zu geben, den aus der griechischen Sprache in die internationale Sprache der Wissenschaft übergegangenen Sprachschatz zu verstehen und zu gebrauchen, hat der Verfasser des genannten Buches versucht, die dem Griechischen entlehnten Wörter nach ihrer Zusammengehörigkeit zu ordnen und zu erklären, sie mit anderen Sprachen, besonders mit der deutschen zu vergleichen und dadurch ihre Aneignung möglichst zu erleichtern. Dem Wörterbuche geht ein grammatischer Teil voraus, der in die Laut- und Formenlehre und in die Wortbildungslehre einführt. Dadurch wird wesentlich der Gebrauch des Wörterbuches, das in den gesperrt gedruckten Wörtern die Stämme und die Wörter bietet, deren Kenntnis jedem Gebildeten naheliegt, erleichtert, während eine kleinere Schriftart für die Zusammensetzungen und Wortstämme, die hauptsächlich in den Fachwissenschaften vorkommen, Anwendung findet. Die Wörter sind in griechischen Schriftzeichen ausgedrückt, um den Leser an dieselben zu gewöhnen und in den Stand zu setzen, auch ein griechisches Wörterbuch zu gebrauchen. In höheren Schulanstalten ohne klassischen Sprachunterricht, sowie auch bei wissenschaftlichen Studien oder auch nur bei der Lektüre, wird sich das Buch mit Nutzen verwerten lassen.

42. **F. Krautmann** u. **Ed. Hartmann**, Regel- und Wörterbuch für die deutsche Rechtschreibung mit besonderer Rücksicht auf die Fremdwörter. IV u. 155 S. Wien 1902, A. Pichlers Wwe. & Sohn. Kart. 1,75 K.

43. **Ph. Brunner** u. **Jul. Huth**, Ausführliches orthographisches Wörterbuch der deutschen Sprache nebst Regeln für die neue deutsche Rechtschreibung. 3., ganz umgearb. u. verm. Aufl. XXXIV u. 203 S. Wien 1902, M. Perles. 1,60 K.

Beide Regel- und Wörterbücher halten sich genau an die im deutschen Sprachgebiete amtlich anerkannten Regeln und Schreibungen und bieten mit ihrem reichhaltigen Wörterschatz ein zuverlässiges praktisches Handbuch für Schule, Amt und Haus.

44a. **Joh. Meyer**, Rekt., Die Abweichungen der neuen von der alten Rechtschreibung nebst Uebungen, Diktaten und einem Wörterverzeichnis. 32 S. 15 Pf.

44b. ——— u. **Arn. Thelen**, Gegenüberstellung der Unterschiede zwischen der alten und der neuen Rechtschreibung. 72 S. 50 Pf.

44c. ——— Lehr- und Uebungsbuch für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. Nach methodischen Grundsätzen für Mittel-, Bürger- und gehobene Volksschulen. Ausg. A in einem Hefte. 68 S. 30 Pf. Ausg. B in 2 Heften. 56 u. 90 S. 30 u. 50 Pf. Hannover, C. Meyer.

In recht praktischer Weise sind im ersten Schriftchen die Wörter, die eine andre Schreibweise erfuhren, hervorgehoben und der früheren Schreibung gegenübergestellt, so daß dasselbe in der Uebergangszeit der Schule gute Dienste leisten wird. Für Bureaubeamte, sowie für alle, die die neue Orthographie in kürzester Zeit erlernen wollen, ist die unter b genannte Schrift bestimmt, die, nachdem die Unterschiede der alten und neuen Orthographie gekennzeichnet und gegenübergestellt sind, ein alphabetisches Verzeichnis der gegen früher in der Schreibung abweichenden Wörter enthält. In dem Lehr- und Uebungsbuch ist der orthographische Stoff auf 4 Stufen verteilt. Der ersten ist das lautrichtige Schreiben, der zweiten sind die Hauptregeln der Rechtschreibung, der dritten die

Rechtschreibung nach dem Schreibgebrauch, der vierten der Anfangsbuchstabe und die Zeichensetzung zugewiesen, wozu noch im Anhange Fremdwörter und Abkürzungen treten. Die methodische Anordnung ist gut.

45. **Joh. Meyer**, Rekt., Methodischer Leitfaden für den Unterricht in der Rechtschreibung. In 5 Stufen bearb. 5., verb. Aufl. 235 S. Leipzig, Dürrsche Buchh. 2,20 M.

Der Hauptvorzug des Buches liegt in seinem streng gegliederten methodischen Aufbau. Auf der ersten Stufe treten nur solche Wörter auf, in denen Laut und Zeichen sich vollständig entsprechen; hier beruht der Unterricht ausschließlich auf phonetischer Grundlage. Die zweite Stufe übt die Hauptregeln der Rechtschreibung, und unter Ausschluß alles weniger Notwendigen nur das ein, was der deutsche Aufsatz unbedingt erfordert: die Konsonantenverdoppelung, die Vokallänge, gleiche und ähnliche Laute, der S-Laut und die Silbentrennung. Die dritte Stufe lehrt die Rechtschreibung nach dem Sprachgebrauch und beschäftigt sich besonders mit den Ausnahmen; die vierte Stufe behandelt den Anfangsbuchstaben und die Zeichensetzung, während die fünfte die gebräuchlichsten Fremdwörter aussprechen und verstehen lehrt. Der Uebungs- und Diktierstoff, der aus Wörtern, Sätzen und zusammenhängenden Stücken besteht, ist sehr reichlich bemessen. Im Anhange haben alphabetische Verzeichnisse der Wörter mit schwieriger oder schwankender Schreibweise, zur richtigen Anwendung des Anfangsbuchstaben und der Fremdwörter mit ihrer Verdeutschung Aufnahme gefunden.

46. **Schneiderhan** u. **Ruf**, Winke und Diktate für den Unterricht in der Rechtschreibung und Sprachlehre. VIII u. 243 S. Stuttgart 1903, Muthsche Verl. Geb. 3 M.

Das Buch kann als Kommentar zu den Sprach- und Rechtschreibheften derselben Verfasser angesehen werden, da es in den einzelnen Uebungen methodische Bemerkungen und Winke vorausschickt, deren Beachtung zu erfolgreichem Unterricht führen. An diese methodischen Bemerkungen schließen sich die Diktatstoffe, bei denen die Aufsatzform gewählt ist, in genetischer Stufenfolge an. Damit der Lehrer alles, was ihm zum Unterricht in der Orthographie und Sprachlehre nötig ist, beisammenfindet, sind in der zweiten Hälfte des Buches die Regeln nebst dem Wörterverzeichnis nach den amtlichen Bestimmungen aufgenommen. Beim Wörterverzeichnis ist zugleich noch ein Einblick in die Etymologie der Wörter eröffnet worden, der für reifere Schüler immer Interesse erweckt.

47. **G. Kopmann**, Regeln nebst Wörterverzeichnis und Stoff zu den Uebungen in der neuen deutschen Rechtschreibung. 56 S. Nürnberg 1902, F. Korn. 30 Pf.

Der Uebungsstoff, der für die einzelnen kurz angedeuteten Regeln zusammengestellt ist und aus Wörtern und kurzen Redensarten besteht, soll von dem Schüler in Sätzen, die er dazu bildet, oder in Erzählungen, Beschreibungen u. s. w. angewendet und befestigt werden.

48. **F. Krautmann** u. **E. Hartmann**, Rechtschreibstoffe in Aufsatzform. Mit Wort- und Sinnerklärungen, Wortreihen, Wortfamilien und Redensarten. 155 S. Wien 1902, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 1,75 K.

Für sämtliche Gebiete des Rechtschreibunterrichts ist eine Sammlung zusammenhängender Uebungsstücke geboten, die zugleich, da in zahlreichen Aufgaben auf ihre stilistische Verwertung hingewiesen wird, den Gedankenausdruck fördern sollen. Jedem Lesestücke sind Anmerkungen hin-

zugefügt, die durch die Wort- und Sinnerklärungen, durch das Aufsuchen sinnverwandter Wörter, die Bildung von Wortreihen und Wortfamilien, durch Hinweis auf die im Volke gebrauchten Redensarten und deren Erläuterung dem Schüler ein tieferes Verständnis seiner Muttersprache und eine größere Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck vermitteln sollen.

49. **H. Hildebrandt**, Rechtschreibschule für Unter- und Mittelklassen. Diktatstoffe in der Form sachlicher Einheiten. 2. Aufl. 162 S. Leipzig 1902, Th. Hofmann. 1,20 M.
50. **P. Th. Hermann**, Diktatstoffe zur Einübung und Befestigung der neuen deutschen Rechtschreibung. Im Anschluß an die einzelnen Unterrichtsfächer als Sprachganzes bearb. 7., verm. Aufl. XVI u. 208 S. Leipzig 1903, E. Wunderlich. 1,60 M.
51. **K. F. A. Gerling**, Diktate für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung zum Gebrauch in den mittleren und oberen Klassen der Volksschulen, sowie in den unteren Klassen höherer Lehranstalten. 10. Aufl. 128 S. Leipzig, F. A. Berger. 1,20 M.
52. **K. Dorenwell**, Orthographisches Uebungsbuch. Methodisch geordnete Beispiele, Lehrsätze, Aufgaben und Uebungsstoffe. 7. Aufl. 108 S. Paderborn 1902, F. Schöningh. Geb. 1 M.
53. **B. Kunze**, Schuldir., Diktierstoffe zur Einprägung der Regeln für die neue deutsche Rechtschreibung. Hauptsächlich für die Mittel- und Oberklassen der Volksschulen. 8. Aufl. 39 S. Leipzig 1902, J. Klinkhardt. 60 Pf.
54. **C. Tschache**, Diktierstoff nach den Regeln für die deutsche Rechtschreibung. Neue Bearbeitung. Für Volksschulen und untere Klassen höherer Lehranstalten. 5. Aufl. umgearb. von R. Handtke. VIII u. 116 S. Breslau 1903, J. U. Kerns Verl. 1 M.
55. **G. Stäbler**, Diktate für untere Klassen der Gelehrten- und Realschulen. Für die Hand der Schüler bearb. u. methodisch geordnet. 6. Aufl. 156 S. Stuttgart 1902, J. F. Steinkopf. Geb. 80 Pf.
56. **G. Bauer**, Präzeptor, Praktischer Unterrichtsgang im Rechtschreiben für die ersten Schuljahre nebst einem Anhang prosaischer und poetischer Diktate und einem Wörterverzeichnis. 17. Aufl. berichtigt u. ergänzt von Fick. 120 S. Stuttgart 1903, Ch. Belser. Geb. 65 Pf.

Die Einführung der neuen amtlichen Rechtschreibung machte bei den genannten Büchern eine Neubearbeitung nötig. Da sie aber schon in früheren Jahresberichten angezeigt und besprochen worden sind, so dürfte es, unbeschadet der Verbesserungen, die sie sonst noch erfahren haben, genügen, sie hier nur erneut anzuzeigen und auf dieselben, die zumeist aus reicher Erfahrung hervorgegangen sind, empfehlend hinzuweisen.

IV. Stilistische Schriften.

57. **H. Schiller**, Geh. Oberschulr. u. Prof., Der Aufsatz in der Muttersprache. Eine pädagogisch-psychologische Studie. II. Der Aufsatz im 4. bis 8. Schuljahre. 71 S. Berlin 1902, Reuther & Reichard. 1,60 M.

Der erste schon vor zwei Jahren erschienene und in einem früheren Jahresbericht angezeigte Teil behandelt die Anfänge des Aufsatzes im 3. Schuljahre, daran schließt sich der vorliegende zweite Teil eng an. In diesem wird nach einer kritischen Darlegung des bisher üblichen Verfahrens auf Grund der psychischen Entwicklung des Schülers die Aufsatzfrage in der Muttersprache behandelt. Das Erste, was man dabei zu berücksichtigen hat, ist die Form der Darbietung, die sorgfältige Auswahl der Sprache, an die sich die Tätigkeit des Schülers anlehnt. Nach und nach wird die Hilfe des Lehrers sich immer mehr zurückziehen müssen und die Selbsttätigkeit des Schülers hervortreten, wobei das Sprach-

gefühl erweckt wird. In der Erziehung und Leitung des Sprachgefühls liegt eine der wichtigsten Aufgaben des Aufsatzunterrichtes, der schon von Anfang an Uebungen im Erfassen der Gedankenreihen oder im elementaren Disponieren und in der Bezeichnung der logischen Verbindung der einzelnen Teile vorzunehmen hat. Daß für die einzelnen Stufen der Volksschule und auch für die unteren Klassen höherer Schulanstalten das Lesebuch die Stütze und Lehne des Aufsatzes sein muß, wird ganz besonders hervorgehoben. Die gebotenen Darlegungen, die auf psychologischer Grundlage und vielseitiger Erfahrung beruhen, werden sich in der Volksschule ebenso gut wie in den höheren Lehranstalten bewähren.

58. Dr. **Joh. Boock**, Deutsche Elementarstilistik. Nach den Grundsätzen der Tropenbildung für die Unter- und Mittelklassen höherer Schulen, für Präparandenanstalten, Fortbildungs- und Fachschulen. VII u. 192 S. Berlin 1903, R. Gärtners Verl. 3 M.

Hat der Verfasser schon in seiner Methodik des deutschen Sprachunterrichts die Grundlage für eine Stilistik programmatisch dargelegt, so ist dies Gebiet in vorliegender Elementarstilistik weiter ausgebaut worden. Im ersten Teile erörtert er die Grundprinzipien der Aufsatz- und Stilbildung, als welche er das Prinzip des Stufenganges, der Anlehnung, der Induktion, des Lehrtypus, den er den Zentralpunkt der Stilbildung in den unteren und mittleren Klassen nennt, und des Uebens bezeichnet. Der zweite und dritte Teil haben die Theorie dieser Grundsätze für ihre praktische Verwertung in den Klassen VI bis IIIa bis in die kleinsten Verzweigungen des Lehrgeschäfts erörtert. Der vierte Teil bietet Lehrproben über alle wichtigen Typen, und zwar auf die einzelnen Klassen verteilt, Lehrproben über die Stoffgewinnung und über die stilistische Verwertung des Stoffes. Für den Lehrer sollen sie Vorbilder methodischen Lehrens, für die Schüler Vorbilder des Lernens sein.

59. J. **Dorenwell**, Der deutsche Aufsatz in den höheren Lehranstalten. Ein Hand- und Hilfsbuch für Lehrer. 2. Teil. 5., verb. Aufl. XIII u. 400 S. Hannover 1902, C. Meyer. 4 M.

60. Dr. **B. Wernecke**, Praktischer Lehrgang des deutschen Aufsatzes für die oberen Klassen der Gymnasien und anderer höheren Lehranstalten. Eine Sammlung von deutschen Schulaufsätzen, prosaischen Lesestücken, Dispositionen, Materialien und Themen, nebst einer theoretischen Einleitung über die Aufsätze im allgemeinen. 5., verb. Aufl. XII u. 382 S. Paderborn 1902, F. Schöningh. 3,80 M.

Beide Werke, schon aus früheren Auflagen bekannt, enthalten eine große Auswahl von ausgeführten Aufsätzen, Dispositionen, Materialien und Themen, die in der Hauptsache den Wissensgebieten der Oberklassen höherer Lehranstalten angehören. Denselben ist in dem Werneckeschen Buche die als Einleitung geltende Theorie des Aufsatzes vorausgeschickt, die in übersichtlicher Weise sichere Anhaltspunkte zur Anfertigung deutscher Aufsätze angibt.

61a. Dr. **H. Heinze** u. Dr. **W. Schröder**, Aufgaben aus klassischen Dramen, Epen und Romanen. 2., 6., 8. u. 10., 16—19. Bdch. Kart. à 1 M.

61b. Dr. **Teetz**, Aufgaben aus deutschen epischen und lyrischen Gedichten. 5. u. 6. Bdch. 1,40 M. u. 1,20 M.

61c. Dr. **Prohasel** u. Dr. **Wahner**, Aufgaben aus der deutschen Prosalektüre der Prima. 3. Bdch. 76 S. 1 M. Leipzig 1902, W. Engelmann.

In der reichhaltigen Engelmannschen Sammlung stilistischer Aufgaben aus der klassischen deutschen Literatur ist auch im verflossenen

Jahre eine Reihe von gut ausgestatteten Bändchen teils neu, teils in verbesserten Auflagen erschienen. So bieten die von Heinze und Schröder besorgten Bändchen Aufgaben aus der Jungfrau von Orleans, aus der Braut von Messina, aus Maria Stuart und aus Hermann und Dorothea, denen sich noch solche aus Schillers Jugenddramen, aus Grillparzers Sappho und dem goldnen Vlies anschließen. Das 18. und 19. Bändchen enthalten Themen aus Homers Ilias und Odyssee. Während die Lösung dieser Aufgaben nur den oberen Klassen vorbehalten bleiben muß, sind die von Teetz herausgegebenen Bändchen, die sich mit Uhlands Gedichten beschäftigen, für die mittleren und unteren Gymnasial- und Realklassen bestimmt, lassen sich wohl auch in den entsprechenden Klassen der Seminare, Präparandenanstalten, Mittel- und Volksschulen verwerten. Aus der deutschen Prosalektüre der Prima hat Dr. Wahner in seinem 3. Bändchen Goethes Dichtung und Wahrheit, die italienische Reise, Werther und Wilhelm Meister zu mündlichen und schriftlichen Uebungen herangezogen. Bei der Behandlung dieser klassischen Werke in der Schule und bei etwa verlangtem Privatstudium derselben seitens der Schüler werden die Bändchen sehr gute Dienste leisten.

62. Dr. O. **Weise**, Prof., Musterbeispiele zur deutschen Stillehre. Ein Handbüchlein für Schüler. 30 S. Leipzig 1902, B. G. Teubner. 50 Pf.

An Büchern, die sich mit den Mängeln der sprachlichen Darstellung beschäftigen, und in denen an unrichtig gebildeten Sätzen aus Schriftstellern oder aus der Tagesliteratur die Fehler entweder durch Danebenstellung des guten deutschen Ausdrucks oder durch Angabe der betreffenden Regel oder durch beides nachgewiesen werden, fehlt es nicht. Und doch ist es pädagogisch nicht unbedenklich, die Schüler erst aus dem Mangelhaften und Falschen das Fehlerhafte suchen zu lassen, anstatt gleich von vornherein das Auge und Ohr an das Richtige zu gewöhnen. Von diesen Gedanken geleitet, ist in dem Schriftchen zuerst das Richtige hervorgehoben und in Gegensatz zu dem Sinnverwandten gebracht. Wenn es auch nicht die ganze Stilistik behandelt, so sind doch besonders die Regeln ausgewählt, gegen die erfahrungsgemäß am meisten gefehlt wird. Zu Beipielen sind kurze, allgemeine Sätze gewählt, die sich leicht umformen lassen. Schüler werden das Büchlein, das sich leicht in jedes Lesebuch einlegen läßt, mit Nutzen gebrauchen können.

63. **Fr. Hummel**, Stoffe zu Aufsätzen aus dem Erfahrungskreise des Schülers, nach den Jahreszeiten geordnet, nebst einem Anhange erzählender Abschnitte für Lehrer und Lernende. XII u. 211 S. Stuttgart 1902, A. Bonz & Comp. 1,80 M.

Der sehr beherzigenswerten Forderung, die Aufsatzstoffe aus dem Erfahrungskreise zu entnehmen, ist der Verfasser nachgekommen und hat in seiner Sammlung eine Reihe von Aufgaben zusammengestellt, die dem Schüler Gelegenheit zur gemütvollen, doch eingehenden Betrachtung seines Beobachtungskreises geben und zugleich seine Phantasie glücklich anregen. Die Aufsatzstoffe sind nach den Jahreszeiten geordnet und können den sich daran anschließenden Uebungsaufgaben zur Vorlage dienen. Als Anhang sind dem Buche noch Erzählungen und Fabeln, zu Aufsatzaufgaben umgearbeitet, beigefügt.

64. **Fl. Leberecht**, Deutsche Familienbriefe. Zur Uebung für Ausländer. 62 S. Breslau 1902, J. U. Kerns Verl. 1 M.

Durch diese Briefsammlung, die nicht Uebersetzungszwecken dienen soll, will der Verfasser dem Ausländer es möglich machen, die sprach-

lichen Aeußerungen des in den Briefen vorherrschenden Gemütslebens zu verstehen und sich anzueignen. Das wiederholte Lesen derselben, deren Inhalt dem vertraulichen Familienleben entstammt, soll dem Ausländer die deutsche Sprache leichter zugängig machen, da sie sich dem Umgangstone anschließt.

65. **Lange**, Rekt., u. **Spannagel**, Oberrealschull., Vorstufe für den Unterricht im kaufmännischen Briefwechsel. Sprach- und Rechtschreibübungen. Für die Hand der Schüler an kaufmännischen Fortbildungsschulen. 88 S. Leipzig 1902, Dürrsche Buchh. 1 M.

In vorliegendem Buche ist der Versuch gemacht worden, dem Unterricht im kaufmännischen Briefwechsel, der ein gewisses Maß von Sprachkenntnissen voraussetzt, eine Vorstufe vorangehen zu lassen, in der die Schüler im Richtigsprechen und Rechtschreiben geübt werden. Die dazu erforderlichen Uebungen sind nach der grammatischen und orthographischen Seite zusammengestellt und haben stets, um das Interesse rege zu erhalten, auf den kaufmännischen Verkehr Bezug genommen. Das Buch ist zunächst für den mündlichen Gebrauch bestimmt, doch enthält es auch Stoff genug zu schriftlichen Uebungen.

66. **R. Eckert**, Geschäftsaufsätze. Belehrungen, Muster, Redewendungen und 450 Aufgaben. Für die Hand der Schüler in gewerblichen und kaufmännischen Fortbildungsschulen. Ausg. A in 2 Heften. 3. Aufl. 93 S. Hannover, C. Meyer. 60 Pf.

67. **E. Spieß**, Der schriftliche Verkehr im Geschäftsleben. Theoret. praktische Anleitung zum Studium des gewerblichen Aufsatzes für den Gebrauch in Schulen und zum Selbstunterricht. Dazu Aufgabensammlung für Primar-, Sekundar- und Fortbildungsschulen. 136 S. Bern 1902, Schmidt u. Franke. 1 Fr. 60 Cts. u. 50 Cts.

Die Bedeutung der Geschäftsaufsätze für das gewerbliche Leben hat die Fortbildungsschulen veranlaßt, diesem Unterrichtsgegenstand eine bevorzugte Stellung einzuräumen. Aus diesem Grunde sind verschiedene Anleitungen erschienen, wozu auch obengenannte Bücher gehören. Während das erste besonders für norddeutsche Verhältnisse eingerichtet ist, berücksichtigt das andre das schweizerische Geschäftsleben. Die Beispiele in ihnen sind der Geschäftspraxis entnommen, sie veranschaulichen die äußere Form, die inhaltliche Gliederung und die gebräuchliche Stilisierung. Der theoretisch praktischen Anleitung ist eine Aufgabensammlung zur Abfassung von Geschäftsbriefen und Geschäftsaufsätzen der verschiedensten Art nebst den gebräuchlichsten Redeformen beigegeben.

68. Dr. **Th. Krausbauer** (Odo Twiehausen), Des Handwerkers Schriftwerk. Eine Handreichung für den deutschen Unterricht in gewerblichen Fortbildungsschulen. Leipzig 1902, Th. Hofmann.

Der gegenwärtige vielverzweigte Geschäftsverkehr und die gesteigerten Bedürfnisse des Gesellschaftslebens stellen an die allgemeine, besonders an die sprachliche Bildung der Handwerker höhere Anforderungen als früher. Deshalb legen auch die Gewerbekammern bei ihren Gesellen- und Meisterprüfungen darauf großen Wert. Um den angehenden Handwerkern eine zielbewußte Anleitung für seinen schriftlichen Verkehr zu geben, hat der Verfasser des genannten Schriftwerkes, der als Mitinspektor der gewerblichen Fortbildungsschulen Nassaus deren Bedürfnisse kennt, alle im Handwerkerstand vorkommenden Schriftstücke an gegebenen Musterbeispielen behandelt und dabei die postalischen und die Rechtsbestimmungen zusammengestellt und erläutert. Das Werk umfaßt in je

3 Heften einen Leitfaden (à 50 Pfg.), Aufgaben (à 30 Pfg.) und Arbeitshefte (à 50 Pfg.). Die ersten Hefte umfassen den schriftlichen Verkehr der Lehr- und Wanderjahre, die zweiten und dritten Hefte den des Handwerksmeisters. Das Werk bietet den Vorzug, daß nach ihnen zu gleicher Zeit verschiedene Jahrgänge einer Klasse mit demselben Stoffe in erweiterter Form unterrichtet werden können. Leider ist in den Heften die für die Gewerbtreibenden so notwendige Buchführung zu wenig berücksichtigt worden.

In ähnlicher Weise, nur auf die einzelnen Gewerbe verteilt, wird der schriftliche Verkehr des Handwerkers behandelt in dem Werke von

69. **E. Rasche**, Schuld., Der Geschäftsaufsatz als Konzentrationsstoff für den Fortbildungsschulunterricht sowie Lehrstoffe aus den Geschäftsgängen von 18 Gewerbebetrieben. 118 S. Meißen 1902, H. W. Schlimpert. 1,50 M.

Das Buch ist Ergänzungsheft zu den vom Verfasser herausgegebenen Musterbüchern für Arbeitshefte der Fortbildungsschulen, worin dargelegt wird, wie diese benutzt werden können, um ihre unterrichtliche Verwertung in Klassen, in denen verschiedene Gewerbe vertreten sind, anregend und erfolgreich zu gestalten. In seinem ersten Teile zeigt es, welcher Weg eingeschlagen werden soll, um auch hier eine gesunde, praktisch durchführbare Konzentration aller Unterrichtsfächer zu bewerkstelligen. Der zweite Teil bietet Stoffe aus dem Geschäftsleben von 18 Gewerbebetrieben, die der Praxis entnommen und mit Unterstützung von Handwerksmeistern verfaßt worden sind. Für jeden dieser Berufskreise sind in kleinen Heftchen (à 10 Pfg.) Musterbeispiele und Aufgaben zum Geschäftsaufsatz und zur Buchführung in Fortbildungs- und Gewerbeschulen für die Hand der Schüler zusammengestellt worden.

70. Da zur richtigen Handhabung des schriftlichen Verkehrs auch eine genaue Kenntnis der postalischen Bestimmungen, besonders der Briefaufschriften gehört, ist ein Postheft, nach amtlichen Bestimmungen bearbeitet von P. Zedler, Ober-Postsekr., Berlin, Max Rockenstein, gr. 4⁰. 50 Pf. erschienen, das eine Anleitung zur Anfertigung richtiger Briefaufschriften und zur Ausfüllung der bei der Post gebräuchlichsten Formulare auf 8 Seiten Text und 32 Tafeln mit Mustern in den Urbildfarben enthält. Für Schule, Haus und Geschäftsverkehr ist das Buch, das sicher dazu beitragen wird, die Zahl der unbestellbaren Postsendungen zu vermindern, recht brauchbar.

VI. Anschauungsunterricht, Lesen, Schreiben.

Von

Dr. H. O. Zimmermann,
Schuldirektor in Leipzig.

I. Methodische Schriften und Fibeln.

1. **G. Heinemann**, Schuldir., Handbuch für den Anschauungsunterricht und die Heimatkunde. Mit Berücksichtigung der verbreitetsten Anschauungsbilder bearb. 8. Aufl. XII u. 356 S. Leipzig 1902, S. Hirzel. 3 M.

2. **H. Keudel**, Rektor, Das erste Schuljahr. Eine methodische Behandlung sämtlicher Unterrichtsfächer der Elementarklasse. Für Lehrer und Seminaristen. 3., durchges. Aufl. IV u. 221 S. Leipzig 1902, Th. Hofmann. 2,50 M.

Beide Schriften haben sich als recht brauchbare Hilfsmittel beim Elementarunterricht schon bewährt und sind auch darauf bezüglich in früheren Jahresberichten gewürdigt worden. Während die erste außer dem theoretischen Teile, der das Wesen und die Bedeutung, die Geschichte und die Gestaltung des Anschauungsunterrichts behandelt, eine sehr reichhaltige Stoffsammlung bietet und sich darin nur auf den heimatkundlichen Anschauungsunterricht beschränkt, verbreitet sich die zweite Schrift auf sämtliche Lehrgegenstände der Elementarklasse. Auch die neuen Auflagen, die sowohl in methodischer als in stofflicher Hinsicht mehrfache Erweiterungen erfahren haben, werden sich einer guten Aufnahme besonders unter der jüngeren Lehrerschaft behufs der Vorbereitung auf den Unterricht erfreuen können.

3. **F. Gansberg**, Schaffensfreude. Ein Weg zur Belebung des ersten Unterrichts. Leipzig 1902, Th. Hofmann. 124 S. 1,60 M.

Den im vorigen Jahresbericht angezeigten „Plauderstunden" läßt der Verfasser in dem genannten Buche theoretische Erörterungen folgen, auf welche Weise der erste Unterricht belebt werden kann. Dabei bringt er die Art der Vorbereitung in Empfehlung, die nicht schablonenmäßig ein Thema nach dem andern verarbeitet, sondern eigne Gedanken und die jeweilige persönliche Auffassung des Themas in der Lektion ausdrückt. Wie diese zur Geltung kommen können, zeigt er in folgenden Abschnitten: Unsere Schilderungen, die Mittel der Darstellung, die Abschaffung des Dialogs, der Anschauungsunterricht, die biblischen Geschichten, Natur- oder Menschenkunde, Persönlichkeits-Geographie, die sprachliche Verarbeitung — woran sich Proben aus Kinderdokumenten anschließen. Der Verfasser geht in seinem Buche, in dem er als der

ersten Aufgabe der Vorbereitung einer gefühlvollen, überquellenden, lebenswarmen, von schöpferischem Geiste erfüllten Darstellung das Wort redet, seine eigenen Wege. Ob diese durchweg die richtigen sind, namentlich, was die Ansichten über die Schullesebücher betrifft, läßt sich bezweifeln; anregend und zum Nachdenken auffordernd ist aber das Buch geschrieben.

4. Handausgabe von Hölzels Wandtafeln für den Anschauungs- und Sprachunterricht. IV. Serie. 1 M. Dazu: Materialien für deren unterrichtliche Behandlung von E. Jordan. 87 S. Wien, E. Hölzel. 1,20 M.

Die bekannten Anschauungsbilder von Hölzel sind in dieser Ausgabe, die ebenso sauber und korrekt ausgeführt sind wie die großen Wandbilder, besonders für den Privatunterricht bestimmt. Sie bieten das Anschauungsmaterial zu Wohnung, zum Hafen-, zum Hausbau und zum Berg- und Hüttenwerk. Welches Beifalls sich diese Bilder zu erfreuen haben, geht daraus hervor, daß, abgesehen von ihrer Verwendung im deutschen Elementarunterricht, auch der fremdsprachliche Unterricht da, wo er nach Bildern erteilt wird, sehr häufig auf ihnen beruht.

5. **W. Schaare** u. **K. Blasse**, Die Bilderschriftmethode. Eine neue Anleitung zur Einführung der Laute und Lautzeichen im ersten Leseunterricht. Nebst einer Tabelle, das Prinzip der Bilderfibel darstellend. 190 S. Leipzig 1903, Dürrsche Buchh. 1,60 M.

Wer sich mit der Geschichte der Lesemethoden beschäftigt, wird inne werden, welch großen Einfluß das Bild gehabt hat, galt es doch die im Kindesalter vorherrschende Einbildungskraft durch ein solches Hilfsmittel in den Dienst des Lerngeschäftes zu ziehen. Wurde nun gemeiniglich bei Benutzung der Bilder dieses als Erinnerungszeichen für den Laut angesehen, so versuchten die Verfasser vorliegenden Buches dasselbe als solches auch für das Lautzeichen, den Buchstaben zu benutzen, wie es vor alters schon Ickelsamer, Haßdörfer und Buno getan hatten. Sie nennen die daraus resultierende Methode die Bilderschriftmethode. Wie die Schreibbilder sich in ihren Umrissen leicht einprägen, wird dies auch mit den Buchstaben, die sie darstellen, geschehen. Für kleine und schwächliche Kinder ist das Verfahren, das sich bei jeder Fibel anwenden läßt, sicher zu empfehlen. Es ist für die Kinder, deren Eigenart es sich anpaßt, durchaus fesselnd. Im letzten Abschnitte des Buches wird gezeigt, wie die Buchstaben- und Schreibbilder, die am Schluß in einer Tabelle zusammengestellt sind, beim Erlernen der Buchstaben zu gebrauchen sind. Aehnliche Versuche haben gewiß schon viele Elementarlehrer gemacht, hier ist darein System und Methode gebracht. Es wird die gegebene Anleitung wohl kaum ein Elementarlehrer aus der Hand legen, dem es nicht manche Anregung gegeben hätte.

6. Prof. **H. Fechner**, Schreiblese-Fibel nach der Normalwörtermethode auf phonetischer Grundlage bearb. 92 S. Berlin 1903, Wiegandt & Grieben. Geb. 65 Pf.

Der Altmeister des ersten Leseunterrichts, Heinrich Fechner, bietet in vorliegender Fibel eine Neubearbeitung seiner deutschen Fibel. Er knüpft die ersten Lese- und Schreibübungen an Normalwörter an und berücksichtigt hierbei ebenso für das erste Lesen der Kinder die Natur der Sprachlaute, wie für das erste Schreiben die Schwierigkeit der Buchstabenformen, soweit dies möglich ist. Die Normalwörter, die nur in Schreibschrift in kleinen Anfangsbuchstaben auftreten, bezeichnen einige dem Anschauungskreise der Elementarschüler entnommene Gegenstände

und lassen sich auch für Anschauungs- und Sprechübungen verwerten. Der Fortschritt in den Uebungen ist ein stetiger, es werden den Kindern weder Sprünge noch Häufung von Schwierigkeiten zugemutet. Neben den deutlichen und übersichtlichen Anschauungsbildern, die von Prof. Paul Mohn künstlerisch ausgeführt worden sind, zeichnet sich auch das sonst gut ausgestattete Buch durch seine Schreib- und Druckschrift aus, die inbezug auf Deutlichkeit und Größe nicht leicht von einer andern Fibel übertroffen werden.

An diese Fibel schließt sich eng

7. desselben Verfassers „Erstes Lesebuch" — 70 S. geb. 70 Pf.

an, das ebenfalls eine Neubearbeitung erfahren hat. In drei Abteilungen — leichtere, schwerere Lesestücke und die lateinische Schrift — geteilt in die Gruppen: Arbeit und Spiel, die Tiere, in Haus und Hof, in Wald und Feld, im Jahres- und Tageslaufe, Erzählungen und Märchen, das Kind und Gott ist der reichhaltige, methodisch wohlgeordnete Lesestoff untergebracht, der das kindliche Interesse lebhaft erregt und die Leselust fördert. Die kleinen eingestreuten Gedichte bieten treffliches Material zum Auswendiglernen.

8. ——— Der Schreibleseunterricht nach der Normalwörtermethode. VIII u. 128 S. Berlin 1903, Wiegandt & Grieben. 1,80 M.

Das Buch ist das Begleitwort zu der obengenannten Fibel. Wie diese den Schülern den ersten Leseunterricht erleichtern und interessant machen, wie sie die mustergültige Aussprache des Deutschen vom Beginn des Schulunterrichts an aufs beste fördern kann, versucht der Verfasser in seiner theoretischen Auseinandersetzung nachzuweisen. In der Einleitung findet man das für den Elementarlehrer Wissenswerte über die Sprachlaute, die Lautwerte der Buchstaben und die Erzeugung der deutschen Sprachlaute. Darauf folgt eine Charakterisierung der jetzt gebräuchlichen Leselehrarten, am eingehendsten wird dabei der erste Leseunterricht nach der Normalwörtermethode in ihrer strengeren Form, sowie der Normalwörtermethode mit Vorkursus (der kombinierten Normalwörter- und Schreiblesemethode) behandelt. Die darauf folgende Anleitung zum Gebrauch der Fibel nimmt den größten Teil vom Inhalt des Buches ein, es schließen sich daran im Anhang einige Materialien zu den Anschauungs- und Sprechübungen und zu den einfachsten orthographischen Uebungen an. Ist das Buch auch zunächst in den Dienst einer bestimmten Fibel gestellt, so dürfte es doch sicher den Lehrern, die nach andern Fibeln der Normalwörtermethode unterrichten, ebenfalls nicht ohne Nutzen sein.

9. **A. Klauwell** u. **E. Martin**, Erstes Lesebuch. 12. Aufl. 112 S. 2 Teile zus. geb. 70 Pf. Leipzig 1903, Fr. Brandstetter.

In vorliegendem „Ersten Lesebuche", das in sämtlichen Leipziger Volksschulen eingeführt und daselbst mit recht gutem Erfolg gebraucht wird, ist die alte Leipziger Normalwörtermethode, wie sie von Vogel und Krämer begründet und von Klauwell weiter ausgeführt worden ist, in ihrer vollen Reinheit erhalten. An Normalwörtern, die durch einfache Bilder veranschaulicht sind, werden beide Schriftarten, die Schreib- und Druckschrift, gleichzeitig eingeübt und daran Wörtergruppen und später auch kleine Sätze zu weiterer Uebung angeschlossen. Mit Sorgfalt ist darauf Rücksicht genommen, daß alles sprungweise Vorwärtsschreiten im Lesen und Schreiben vermieden wird, und daß im Lese-

stoffe nur solche Begriffswörter geboten werden, die im Vorstellungskreise der Kinder liegen. Der zweite Teil enthält nach folgenden Gesichtspunkten kleine prosaische und poetische Lesestücke: Das Kind, die Tiere, der Himmel, Sommer, Herbst, Winter und Frühling. Am Schluß wird noch die lateinische Schrift eingeführt. Auch für den Rechenunterricht in der Elementarklasse ist noch gesorgt, da geeignete Rechenaufgaben im Zahlenraum bis 12 beigegeben sind. Der Druck und die Ausstattung des Buches ist sehr gut.

10. **W. Trausel**, Einführung in die Phonetik und ihre Anwendung auf den ersten Sprachunterricht. Für Lehrer und Lehramtskandidaten. Mit 2 Abbild. und 1 Lauttafel. 94 S. Wien 1902, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 1,50 M.

Der Kampf der Elementarlehrer gegen die lautlich unreine Aussprache ihrer Schüler hat sie in neuerer Zeit auf das Studium der Phonetik geführt, ist diese doch seit kurzem zu einer ganz ansehnlichen Wissenschaft herangewachsen, der sich hervorragende Sprachgelehrte gewidmet haben. Es ist daher wohl ein dankenswertes Unternehmen, die von jenen Männern gewonnenen Resultate auch weiteren Kreisen zugänglich zu machen und nachzuweisen, wie die Phonetik dem ersten Sprachunterricht dienstbar gemacht werden kann. Der Verfasser vorliegender Schrift hat dies versucht. Er erörtert im ersten Teile derselben, der sich auf Vietors Elemente der Phonetik stützt, das menschliche Sprechorgan, die Sprechlaute und ihre Bildung und die Verbindung der Laute, während er im zweiten Teile die praktische Verwertung der Phonetik im Elementarunterricht behandelt. Er beginnt dabei mit den Vorübungen für das Lesen, geht dann zur unterrichtlichen Behandlung der einzelnen Laute und Buchstaben über, knüpft daran die Großschreibung, die Dehnungs- und Kürzebezeichnungen der Vokale, die Silbentrennung, das Lesen, Rechtsprechübungen, das Taktieren und Lautieren und weist nach, wie auch auf den folgenden Stufen dem phonetischen Prinzip Rechnung getragen werden kann. Ein Quellenverzeichnis am Schluß des Buches gibt dem Lehrer, der sich weiter über die Phonetik unterrichten will, wünschenswerte Nachweise.

11. **W. Bangert**, Fibel für den ersten Sprech-, Lese- und Schreibunterricht. Nach den Grundsätzen der Phonetik bearb. 8. Aufl. Ausg. C für Volksschulen. 88 S. Frankfurt a. M. 1903, M. Diesterweg. Geb. 50 Pf.

Bangert ist einer der ersten Elementarlehrer gewesen, der in seiner Fibel das Lesen auf phonetischer Grundlage lehrt. Auf die erste Auflage derselben nebst der Anleitung dazu, die unter dem Titel: „Der deutsche Unterricht in den ersten Schuljahren auf phonetischer Grundlage von K. Heß, 2. Aufl., besorgt von W. Bangert" erschienen ist, wurde schon im 47. Bande des Jahresberichtes hingewiesen. Da von den damals festgestellten methodischen und phonetischen Grundsätzen und demgemäß auch vom Ausbau der Fibel in keiner Weise abgewichen ist, kann hier auf die frühere Besprechung hingewiesen werden.

12. **Cl. Burkhardt, K. Laaß u. H. Schrader**, Rektoren, Deutsche Fibel auf phonetischem Aufbau. Ausg. A für Mittel- und höhere Schulen. 104 S. geb. 60 Pf., Ausg. B. für Volksschulen. 88 S. Leipzig 1903, Th. Hofmann. geb. 50 Pf.

Die bei der Abfassung dieser Fibel zur Geltung gekommenen Grundsätze sind folgende: Es ist in derselben ein streng phonetischer Aufbau innegehalten worden, nach welchem der erste Teil ausschließlich Wörter mit streng lautgemäßer Schrift, der zweite die Andersschreibung — die

Vertauschung bekannter Zeichen durch neue Laute und der schon bekannten Laute durch neue Zeichen —, der dritte die Schärfung und Dehnung, sowie die seltener vorkommenden Lautzeichen behandelt. Der vierte Teil der Fibel bringt Lesestücke in deutscher Druckschrift, woran sich in der Ausgabe A noch Lesestücke und die lateinische Druckschrift anschließen. Als weitere Grundsätze sind maßgebend gewesen die zweckmäßige Verteilung und möglichste Beschränkung der Leseschwierigkeiten, die Berücksichtigung der Schreibschwierigkeit bei der Darbietung des Schriftmaterials, die Vermeidung klein geschriebener Hauptwörter, die Durchführung der Rechtschreibübungen in Schreibschrift, frühzeitiges Satzlesen bei lebensvollem Material, sorgfältige Berücksichtigung des kindlichen Gedankenkreises mit Anlehnung an den Religions- und Anschauungsunterricht und ausgiebige Benutzung der Bilder. Letztere, die zunächst dem Aufsuchen der Laute und Lautzeichen dienen, stellen nicht ein einzelnes Objekt dar, sondern eine Handlung, die in ihrer lebensvollen Auffassung die kindliche Aufmerksamkeit in glücklicher Weise erregen. Wenn die Fibel auch mit der reinen Schreiblesemethode beginnt, so geht sie doch allmählich zur gemischten über und läßt erst, nachdem die kleinen Schreib- und Druckbuchstaben vollständig behandelt worden sind, die großen Alphabete folgen. Der Druck beider Schriftarten, wie auch die Ausstattung des Buches ist sehr gut.

13. **Eickelboom** u. **Esser**, Neue Fibel nach der analytisch-synthetischen Lesemethode. I. Teil. 92. Aufl. 72 S. geb. 40 Pf., II. Teil. 29. Aufl. 78 S.

Die in der Rheingegend weitverbreitete Fibel übt an Normalwörtern erst die Schreibschrift ein, ehe sie zur Druckschrift, die in beiden Alphabeten gleichzeitig auftritt, übergeht. Besonderer Wert ist auf die Vorübungen gelegt, in denen die Lautreinheit und Betonung, das Zerlegen der Sätze in Wörter und das Nachzeichnen der einfachsten Figuren gepflegt werden soll. Die auf den ersten vier Seiten des zweiten Teils enthaltenen Zeichnungen stehen in Beziehung zu dem gebotenen Lesestoff, der sich an den ersten Teil anschließt und nach Vorführung der lateinischen Schrift eine Anzahl kleiner Lesestücke enthält; diese lassen sich auch als Unterlage für den Sachunterricht oder als Ergänzung desselben verwenden.

14. **Karaffel** u. Dr. **Schulz**, Neue Fibel. 2. Teil. Lesebuch für Unterklassen. 15. Aufl. Neu umgearb. von mehreren praktischen Schulmännern. 122 S. Danzig 1901, A. W. Kafemann. Geb. 60 Pf.

Nachdem im Vorkursus die lateinische Schrift behandelt worden ist, folgen im Anschluß an das Leben des Kindes in Schule und Haus wie an den Anschauungsunterricht und den Jahreslauf Lesestücke, Erzählungen, Fabeln, Märchen und Gedichte. Die als Sprachstücke bezeichneten Abschnitte, die aus einfachen Skizzen bestehen, dienen den Zwecken sprachlicher Belehrung und liefern Material zu Aufsätzen und Diktaten.

15. **R. Gottesleben** u. **K. Michels**, Anleitung zur Behandlung des Lesebuches in den Oberklassen der Volksschule. VII u. 448 S. Straßburg 1901, Fr. Bull. 4,80 M.

16. **R. Lippert**, Handreichung für den Gebrauch des Lesebuches für die Oberklassen katholischer und evangelischer Elementarschulen. I. Heft. VI u. 74 S. Straßburg 1902, Straßb. Druckerei u. Verl. 1 M.

17. Dr. V. Suchomel, Anleitung zur Erklärung und Verwertung des Deutschen Lesebuches für allgemeine Volksschulen. Ausg. für Wien. 4. Kl. VIII u. 398 S. Wien 1902, Pichlers Wwe. & Sohn. 6 K.

Die genannten Bücher haben etwas Gemeinsames, teils finden sich die in ihnen behandelten Lesestücke als Gemeingut wohl in den meisten Lesebüchern, teils weicht auch die Behandlungsweise derselben nicht weit voneinander ab. Die Verfasser des ersten Buches schicken ihren Erläuterungen einen grundlegenden Abschnitt voraus, in dem sie die Aufgabe des Unterrichts in der deutschen Sprache, die allgemeinen Grundsätze für denselben und die einzelnen Zweige des Sprachunterrichts auf der Oberstufe — das Lesen, Rechtschreiben, die Sprachlehre und die Aufsätze, wie sie sich an die Lesestücke am besten anschließen, näher betrachten. Nach den hier gegebenen Darlegungen sind die einzelnen Lesestücke, die ihrem Inhalt nach sich gruppieren in solche, die das häusliche, bürgerliche und kirchliche Leben, Gottes schöne Welt, das deutsche Land und Volk und die Sage und Geschichte des deutschen Volkes betreffen, behandelt. Unter Zugrundelegung der bekannten formalen Stufen ist jedes Stück in seiner Eigenart aufgefaßt und das Schablonenhafte dabei vermieden.

Auch die Handreichung von Lippert ist wie das vorhergehende Buch nach den formalen Stufen bearbeitet, wenn diese auch nicht überall bei den einzelnen Stoffen sämtlich hervortreten. Die ausgeführten Lehrgespräche sind nicht zum Zweck buchstäblicher Anwendung geboten, sondern sie sollen nur zeigen, wie es gemacht werden kann. Das ganze Werk wird aus drei bis vier Heften bestehen, während je ein Heft sich weiter mit den Lesestücken beschäftigt, die nur der protestantischen oder der katholischen Ausgabe zu eigen sind.

Die Anleitung von Suchomel schließt sich an das Wiener Lesebuch für das vierte Schuljahr an. Die Vorbereitungen auf die Lesestücke versuchen in einer der geistigen Entwicklung der Schüler angemessenen Sprache das Verständnis der Lesestoffe in sachlicher und sprachlicher Beziehung zu entwickeln und die Schüler zu befähigen, sich selbst mündlich und schriftlich gut und richtig auszudrücken. Angehenden Lehrern und Lehrerinnen werden derartige Bücher gute Dienste leisten, zeigen sie doch, wie das Lesebuch der Mittel- und Ausgangspunkt des gesamten deutschen Sprachunterrichts werden kann.

18. H. Keudel, Das Lesebuch im Dienste des Aufsatzunterrichts. Ausführungen und Entwürfe deutscher Aufsätze im Anschluß an das Arnsberger Lesebuch für die Oberstufe der Volksschule. In 3 Lief. à 75 Pf. 192 S. Arnsberg, J. Stahl.

19. M. Kohler u. Fr. Wagner, Unterrichtliche Behandlung des Lesebuchs I. für die württembergischen Volksschulen. 4 Lief. 695 S. 10 M. Stuttgart, A. Lung.

In den Ausführungen von Keudel sind aus dem Arnsberger Lesebuche 229 Lesestücke zur Grundlage des stilistischen Unterrichts in der Oberklasse in der Weise benutzt, daß bei der Besprechung des Lesestückes die Disposition aus demselben gezogen, der Grundgedanke als Thema aufgesucht und dann bearbeitet wird, wobei sich auch noch Gelegenheit findet, verwandte Gedanken in verschiedenen Themen zu bearbeiten. Um auch die Art der deutschen Aufsätze, die die Ergebnisse des Unterrichts in den Realien darbieten, nicht ganz unberücksichtigt zu lassen, sind noch im Anhange eine Anzahl solcher Themen und die Entwürfe dazu beigegeben worden.

Den im vorigen Jahresbericht angezeigten beiden ersten Lieferungen zur unterrichtlichen Behandlung von K. und W. folgen jetzt die beiden letzten, in welchen die noch fehlenden Lesestücke mit großer Ausführlichkeit besprochen worden sind. Bei ihrer großen Zahl konnte die Behandlung nicht gleichmäßig sein, doch haben sich die Verfasser Mühe gegeben, alles, was bei der Besprechung in Frage kommen kann, heranzuziehen. Vielleicht wäre eine Beschränkung auf eine kleinere Zahl von Lesestücken besser gewesen, um dem Lehrer Gelegenheit zu geben, nach diesen Mustern durch eigene selbständige Vorbereitung sich in die Lesestücke zu vertiefen und sie mit seinen Schülern zu besprechen. Besonders ausführlich ist der naturkundlichen Lesestoffe gedacht, doch zeigen auch die im Anhange aufgenommenen Verzeichnisse der zur Erklärung gelangten Begriffswörter und der in den wortkundlichen Uebungen behandelten Wörter, daß die Verfasser zum richtigen Gebrauch der Sprache anzuleiten verstehen.

20. **Fr. Polack** u. Dr. **P. Polack**, Ein Führer durchs Lesebuch. Erläuterungen poetischer und prosaischer Lesestücke aus deutschen Volksschullesebüchern. II. Teil. 4., verm. Aufl. 616 S. Leipzig 1901, Th. Hofmann. Geb. 5,60 M.

Dieser „Führer durchs Lesebuch" hat in der deutschen Lehrerschaft schon einen sehr guten Namen, gehören doch die Erläuterungen poetischer und prosaischer Lesestücke zu den besten Schriften dieser Art, haben die Verfasser es doch verstanden, durch dieselben die Schüler in eingehendster Weise in das Verständnis der Lesestücke einzuführen. Unter Zugrundelegung der formalen Stufen, die je nach dem Wesen des Stückes Verwendung finden, entwickeln sie den Inhalt und bereiten darauf vor, fügen nach zusammenfassender Darbietung die notwendigen Erläuterungen hinzu, leiten zur Vertiefung, sei es durch Angabe des Gesamtbildes oder des Grundgedankens oder der Charakterisierung der Personen, an und wissen zuletzt in der Verwertung teils die verwandten Gedanken in andern Stücken, teils zur Förderung der sprachlichen Bildung Rede- und Stilübungen anzuknüpfen. Zuerst werden im Buche nach diesem Plane Fabeln, Parabeln, Erzählungen und Abhandlungen in Prosa behandelt, woran sich lyrische Gedichte — Natur- und Liebesklänge, Vaterlandslieder und religiöse Klänge —, deren Erklärung ein feines poetisches Empfinden und Sinn für sprachliche Formenschönheit erfordert, anschließen. Sehr reichhaltig ist der den epischen Dichtungen gewidmete Teil, in dem Fabeln, Parabeln, Legenden und Sagen, poetische Erzählungen, Balladen und Romanzen erläutert worden sind. Da den Schülern der Oberstufe eine gewisse Kenntnis der Poetik nicht fehlen darf, so enthält der Anhang einen kurzen Abriß der deutschen Poetik, sowie einige biographische Notizen der hervorragendsten Dichter.

II. Lesebücher.

21. Lesebuch für das dritte Schuljahr, bearbeitet von den Verfassern der Schuljahre. I. Abt. Thüringer Sagen. 60 Pf. II. Abt. Thüringer Land, Volk und Kind. 2. Aufl. 60 S. Leipzig 1902, H. Bredt. 60 Pf.

Da in den achtklassigen Schulen dem dritten Schuljahre der heimatkundliche Unterricht zugewiesen ist, wird auch verlangt, daß die in diesen Klassen benutzten Lehrbücher darauf bezügliche Stoffe enthalten. Am besten ist diese pädagogische Forderung in den Lesebüchern ausgeprägt, die von den „Verfassern der Schuljahre" herausgegeben wor-

den sind. Das vorliegende Lesebuch, das nach dem Lehrplan der Uebungsschule des Pädagogischen Seminars zu Jena bearbeitet wurde, ist ausschließlich dem heimatkundlichen Unterricht gewidmet und bietet in der ersten Abteilung, verfaßt vom Seminaroberlehrer Lehmensick, Thüringer Sagen. In einfacher, aber recht anmutender Darstellung, die sich der Fassungskraft und dem Wortschatz neun- bis zehnjähriger Kinder anschließt, erzählen sie von dem alten Thüringischen Königsgeschlecht und seinem Untergange, von den Thüringischen Grafen und Landgrafen, bis auch deren Geschlecht ausstarb. Der Bilderschmuck, von E. Liebermann entworfen, schließt sich dem Inhalt an und trägt dazu bei, das Buch den Kindern lieb zu machen. Wird es auch nicht angängig sein, das Buch als einziges Lesebuch für das dritte Schuljahr zu benutzen, so wird es in den Thüringer Schulen als Ergänzung der vorhandenen Lesebücher mit Erfolg Verwendung finden können.

22. **M. Frey**, Ein Lern- und Lesebüchlein für kleine Leute, zu Gedichten von Enslin und Hey. Für kleine Neffen und Nichten erzählt. 44 S. Halle 1902, H. Schrödel. 50 Pf.

Von der Erfahrung ausgehend, daß Kinder nichts lieber als Geschichten hören, versucht der Verfasser in seinen Darbietungen die bekannteren Fabeln, Gedichte und Kinderlieder durch kleine Geschichten zu illustrieren, in denen Wert auf eine sinnige Naturbetrachtung gelegt ist, und die sich dem Anschauungskreise der Kinder anschließen.

23. **Heinr. Lund** u. **W. Suhr**, Das Vaterland. Lesebuch für die deutschen Nordmarken. Vorstufe (Erstes Lesebuch für Mittel- und Volksschulen) 128 S. geb. 80 Pf., Mittelstufe (für Mittel- und Volksschulen) XII u. 352 S. geb. 1,40 M., Oberstufe, Ausg. für Volksschulen, XX u. 587 S. geb. 2,20 M., Ausg. für Mittelschulen in 2 Teilen, XVIII u. 530 S. u. XXII u. 510 S. geb. à 2,20 M., und Ausgabe in einem Bande, XX u. 551 S. geb. 2 M. Kiel 1901 u. 1902, Lipsius & Tischer.

Den bisher in den meisten schleswig-holsteinschen Schulen eingeführten Lesebüchern von Keck und Johannsen und von Schneider tritt in dem vorliegenden ein mächtiger Konkurrent entgegen, der durch die reiche und sorgfältige Auswahl seiner Stoffe und durch die hervorragende Berücksichtigung der heimatlichen Gebiete den Schülern der deutschen Nordmarken seine Heimat lieb und wert macht und den Titel eines vaterländischen Lesebuches im vollsten Sinne verdient. Schon die Vorstufe, die ihren Inhalt folgenden Gruppen: Im Tageslaufe, die vier Jahreszeiten, in Haus, Hof und Garten, in Feld und Wald, in Dorf und Stadt, Arbeit und Spiel, Sonn- und Festtage, der Vater im Himmel einordnet und dabei vieles schon Bekannte bietet, berücksichtigt nur heimatliches Leben in der Menschen-, Tier- und Pflanzenwelt und weiß über die einfachsten Dinge kindlich, aber immer interessant zu plaudern. Die in manchen Lesebüchern dieser Stufe sich oft noch recht breitmachenden Beschreibungen fehlen ganz, dafür enthält sie viele schöne Kinderlieder, Reime und Rätsel nach dem Volksmunde, und Dichter wie R. Dehmel, G. Falke, K. Busse und Ilse Frapan sind in die Volksschullesebuchliteratur eingeführt worden. Von dem Buche darf man sicher behaupten, daß es den Kindern zur Lust und Lehre dienen wird. Der Inhalt der Mittelstufe gliedert sich in Lesestücke, die sich aufs Elternhaus, auf die Heimat im Wechsel der Jahreszeiten, auf die heimatliche Sage und Geschichte beziehen, und bietet Bilder aus der Ge-

schichte des deutschen Vaterlandes, aus den deutschen Landschaften, aus der weiten Welt, aus dem Menschenleben, und schließt mit Gedichten religiösen Inhaltes. Noch näher geht die Oberstufe auf die Heimat ein, behandelt dann ausführlich die Geschichte des deutschen Vaterlandes, das deutsche Land und Volk, läßt aber auch die weite Welt, das Natur- und Menschenleben mit seinen religiösen Empfindungen nicht unberücksichtigt. Erweitert sind diese Stoffe in der zweibändigen Ausgabe für Mittelschulen, während in dem Lesebuche für ein- und zweiklassige Schulen eine den einfacheren Verhältnissen derselben entsprechende Auswahl getroffen ist. Außer dem gewöhnlichen Inhaltsverzeichnisse enthalten die Bücher noch ein alphabetisches Verzeichnis der Verfasser mit Angabe der von ihnen aufgenommenen Stücke, woraus sich ergibt, in welch reichem Maße die heimatlichen Dichter und Schriftsteller dabei zur Geltung gekommen sind. Daß darunter auch Klaus Groth mit einigen seiner schönsten plattdeutschen Gedichte Aufnahme gefunden hat, ist wohl selbstverständlich. Was die Erweckung und Pflege des Heimatsgefühls und darüber hinaus, des echt deutschen Sinnes, betrifft, so müssen die Bücher wohl als Musterlesebücher anerkannt werden, besonders da sie sich noch außerdem durch sorgfältigen, guten und deutlichen Druck, sowie durch saubere Ausstattung auszeichnen.

24. Dr. **Mitteregger**, Deutsches Lesebuch für Mädchen-Lyceen. I. Bd. XVI u. 208 S. Wien 1902, Franz Deuticke. Geb. 2,50 K. (2,10 M.)

25. **Fr. Bardachzi** u. **H. Baßler**, Deutsches Lesebuch für Mädchen-Lyceen und verwandte Anstalten. II. Bd. X u. 262 S. Wien 1902, A. Hölder. Geb. 2,40 K. (2 M.)

Beide Lesebücher haben, da sie dem gleichen Zwecke dienen, manches Gemeinsame, sie bieten die Lesestoffe, die nur der besten Literatur entnommen sind, ohne besondere Gruppierung und behalten dabei nur das fortschreitende geistige Verständnis der Schülerinnen im Auge. Das erstgenannte, das nur die Absolvierung der Elementarklassen voraussetzt, hat neben dem Inhaltsverzeichnis, das die Lesestücke in der gegebenen Reihenfolge aufzählt, noch ein zweites, welches dieselben nach folgenden Ideenkreisen: Aus der Familie, aus dem Hause, die Natur in den verschiedenen Jahreszeiten und die damit verbundenen Beschäftigungen und Feste der Menschen, Tageszeiten, Erzählungen, Märchen und Fabeln, lyrische und epische Gedichte, aus der Geographie und Naturgeschichte anordnet, wodurch dem Lehrer, denn nur für diesen ist dies Verzeichnis bestimmt, bei der Benutzung des Buches in den verschiedenen Unterrichtsgegenständen manche Erleichterung geschaffen wird. Bei der Auswahl der Lesestücke ist alles Trockene, Schablonenhafte vermieden, überhaupt alles aufgeboten, das Interesse des Kindes wachzuhalten, dessen Phantasie anzuregen und vor allem Herz und Gemüt zu pflegen. Der Lesestoff dürfte recht wohl für 2 Schuljahre ausreichen. Gleiches gilt auch von dem an zweiter Stelle genannten Buche, das zunächst für die deutschen Mädchenschulen in Böhmen bestimmt ist. Es bietet den Stoff für das 4. und 5. Schuljahr. Auch hier zeigt das Inhaltsverzeichnis die Lesestücke nach der Reihenfolge an, woran sich noch ein solches, geordnet nach den Verfassern, anschließt. Bei aller Vielseitigkeit des Gebotenen ist doch auch eine gute Auswahl getroffen. Daher sind die Bücher, die in Ländern entstanden sind, wo nur unter Kämpfen das Deutschtum hochgehalten werden kann, zur Pflege der deutschen Sprachbildung und deutschen Wesens überhaupt recht geeignet.

26. Dr. P. Prinz, Deutsches Lesebuch für katholische höhere Mädchenschulen. 6. Teil. 7. Schulj. (III. Kl.) XVI u. 536 S. Paderborn 1902, F. Schöningh. 3 M.

Mit vorliegendem Bande schließt das Lesebuch von Prinz ab, da den oberen Klassen in der Regel die Lektüre ganzer Schriftwerke zugewiesen ist. Die poetische Abteilung des Buches ist reich ausgestattet mit lyrischen und epischen Dichtungen, die bei sinniger Naturanschauung alle Herzenstöne berühren und für Vaterländisches und vaterländische Sagen zu interessieren wissen. Unter den Dichtern, von denen Gaben ausgewählt sind, findet man neben bekannten Namen auch solche, die hier zum ersten Male in die Lesebuchliteratur eingeführt werden. Daß der Verfasser bei der Auswahl sich einen freien Blick gewährt hat, erhellt daraus, daß er neben Annette von Droste-Hülshoff und F. Wilh. Weber auch außer Schiller und Goethe noch Gerok, Rückert und Geibel zu Worte kommen läßt. Der prosaische Teil des Lesebuchs enthält Stoffe aus der Sage und Geschichte, Darstellungen aus der Erd-, Völker- und Naturkunde, Abhandlungen zur Kunst und Literatur und allgemeine Abhandlungen, Briefe und Reden. Die letzten beiden Abschnitte gehen über das Ziel der 3. Klasse hinaus und sollen in den beiden oberen Klassen dem literaturkundlichen Unterricht dienen, sie werden auch wohl als Vorbilder im stilistischen Unterricht gebraucht werden können. Neben dem gewöhnlichen Inhaltsverzeichnis ist noch ein zweites vorhanden, das die Verfasser alphabetisch nennt. Die genaue Quellenangabe gibt Kunde, mit welcher Sorgfalt der Verfasser den Spuren der einzelnen poetischen und prosaischen Stücke nachgegangen ist.

27. Jos. Wollinger, Realschulrektor, Deutsches Lesebuch für Realschulen und verwandte Lehranstalten, umgearb. von E. Pfister. 1., 2. u. 3. Teil. 5., 3. u. 2. Aufl. 392, 352 u. 352 S. 2,20 M., 2 M. u. 2 M. Regensburg 1902, F. Pustet.

Die erste Abteilung des ersten für die beiden untersten Klassen bestimmten Teiles beginnt die Prosadarstellungen mit Märchen, Sagen und Legenden und läßt darauf Fabeln, Parabeln, Anekdoten, Erzählungen und Charakterzüge, Beschreibungen und Schilderungen, naturgeschichtliche und geographische Bilder nebst einigen Briefen folgen. Bei der Auswahl der Stücke ist darauf Rücksicht genommen, daß sie zugleich zu Vorbildern für stilistische Bearbeitungen benutzt werden können. Die zweite Abteilung enthält eine Auswahl guter, bekannter poetischer Stücke — Fabeln, Parabeln, Legenden, Erzählungen, Sagen und Geschichte, schildernde und lyrische Gedichte, wozu im Anhange noch Sprichwörter und Sinnsprüche kommen, die als Mustersätze dem deutschen Sprachunterricht dienen sollen. Auch die beiden andern Teile, für das dritte bis sechste Schuljahr bestimmt, haben dieselbe Einteilung. Der letzte Teil vertritt in der poetischen Hälfte die Stelle eines literaturgeschichtlichen Lesebuches, das die Entwicklung der deutschen Poesie von den ältesten Zeiten bis auf die Gegenwart an Proben darstellt. Die Prosastücke gruppieren sich in Erzählungen und Schilderungen, Darstellungen aus der Geschichte, Erd- und Völkerkunde und über Kunst und Literatur, woran sich zur Bildung des Stils Musteraufsätze im Anschluß an die Lektüre und Abhandlungen über allgemeine Themen anschließen.

28. Fr. Linnig, Deutsches Lesebuch. I. Teil. Mit besonderer Rücksicht auf mündliche und schriftliche Uebungen. Für untere Klassen höherer Lehranstalten. 12. Aufl. X u. 542 S. Paderborn 1901, F. Schöningh. Geb. 3,60 M.

29. Dr. **B. Schulz**, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Für die unteren und mittleren Klassen. 1. Abt. X u. 487 S. 12. Aufl. Paderborn 1902, F. Schöningh. Geb. 3,30 M.

Ausgezeichnet durch die reiche und sorgfältige Auswahl ihrer poetischen und prosaischen Lesestoffe, unter denen besonders die Sagen Berücksichtigung gefunden haben, erfreuen sich beide Lesebücher einer großen Verbreitung in den höheren Lehranstalten des westlichen Deutschlands. Das Linnigsche Buch hat vor dem anderen den Vorzug einer genauen Quellenangabe seines Materials voraus. Auch sind in der vierten Abteilung in den Beschreibungen, Schilderungen und Bildern Muster und Vorbilder für die Stilübungen der unteren Klassen zusammengestellt, woran sich noch eine systematische Darstellung der deutschen Sprachlehre anschließt.

30. **A. Ernst, S. Tews** u. **F. Pagel**, Deutsches Lesebuch für städtische und gewerbliche Fortbildungsschulen. Ausg. für Berlin und Vororte. 2 Bde. 416 u. 454 S. geb. 1,80 M. u. 2 M. Berlin 1902, J. Klinkhardt.

Dies Lesebuch, das einen ausgesprochenen berlinischen Charakter trägt, macht den Versuch, die reichen Schätze der deutschen Reichshauptstadt in den Dienst des Fortbildungsschulunterrichts zu stellen. Es geht von dem, was dem Auge des Schülers im Leben und Schaffen der Großstadt entgegentritt, aus, führt ihn einerseits in die eigene Werkstatt, andererseits in den großen Strom des heutigen Wirtschaftslebens ein und läßt ihn aber dabei nicht vergessen, daß Ziel und Wert unseres Strebens nicht allein in materieller Schöpfung besteht, sondern in der bewußten Einordnung in die große nationale Gemeinschaft und in der Hingabe an deren sittlichen Aufgaben. Neben den schon bewährten Lesestoffen für Fortbildungsschulen enthält das Buch unter dem Titel Umschau in Heimat und Fremde eine große Anzahl von Originalbeiträgen bewährter Sachverständiger, die dem Buche seinen besonderen Charakter verleihen.

31a. **Gehrig** u. **Stille**, Lese- und Lehrbuch für kaufmännische Fortbildungs- und Handelsschulen. 468 S. geb. 2,50 M.

31b. ——— Kleines Lese- und Lehrbuch für gewerbliche Fortbildungsschulen und andere gewerbl. Lehranstalten. Mit zahlr. Abbild. X u. 346 S. geb. 1,80 M. Leipzig 1902, Th. Hofmann.

Für die untere Stufe des kaufmännischen Unterrichts, die kaufmännische Fortbildungsschule, ist hier ein Buch geboten, das sich in den Dienst des praktischen Bedürfnisses stellt, die Aufgaben des modernen Handels und seiner Bildungsanstalten im Auge behält und zugleich mit dem notwendigen Wissen die praktische, ethische und nationale Erziehung fördert. In sieben Abschnitten behandelt das Buch den Handelsstand und den Bildungsgang des Kaufmanns und den selbständigen Kaufmann, gibt Bilder aus der Warenkunde, aus der Handelsgeographie, aus der Geschichte des Handels und des Vaterlandes und schildert den Weltverkehr und seine Mittel und den Kaufmann in Gemeinde und Staat. Dabei sind möglichst solche Lesestücke gewählt, die der Lehrer zur Erweiterung und Vertiefung seiner Lehrstoffe benutzen kann, und die den Schüler zu weiterem Selbststudium anregen.

Das kleine gewerbliche Lesebuch, der Auszug aus einem größeren, versucht den Verhältnissen einfacher Schulen gerecht zu werden und ordnet seine Lesestoffe nach folgenden Gesichtspunkten: Der Gewerbestand und die Ausbildung des Gewerbetreibenden, der Gewerbetreibende

am eigenen Herd, die sittlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Grundlagen des Gewerbes, die Rohstoffe des Gewerbes und ihre Bearbeitung, die Naturkräfte im Dienste des Gewerbes, das Gewerbe im Weltverkehr, im Ausland und im Vaterland, der Gewerbetreibende in Gemeinde und Staat, aus der Geschichte des Gewerbes und des Vaterlandes. Fehlen zwar Gedichte und Erzählungen, die sich auf den Handwerkerstand beziehen, nicht, so nehmen doch die Lesestücke belehrenden Inhaltes den größten Teil des Buches ein. Da, wo es notwendig erschien, sind sie durch Illustrationen erläutert. Diese Umstände werden dazu beitragen, das Buch auch zum Selbststudium mit Erfolg zu benutzen.

32. W. F. **Schütz**, Deutsches Lesebuch für die fachlichen und gewerblichen Fortbildungsschulen Oesterreichs. 233 S. Wien 1902, A. Pichlers Wwe. & Sohn. Geb. 1,50 K.

Der Lesestoff, geteilt in folgende Abschnitte: Familie und Werkstatt, Naturprodukte und Naturkräfte, aus der Gesundheits- und aus der Fortbildungslehre, Heimat und Fremde, Bilder aus der Geschichte des deutschen Volkes und aus der vaterländischen Geschichte und Gesetz und Recht im Habsburgstaate, enthält leichtverständliche Darstellungen aus dem gewerblichen und volkswirtschaftlichen Leben, wobei vorzüglich die vaterländischen Verhältnisse Berücksichtigung gefunden haben.

33. Dr. **Wohlrabe**, Rektor, Deutschland von heute. Ein Ergänzungsband zu jedem Volks- und Fortbildungs-Lesebuche. Teil I: Meer und Flotte. 160 S. Leipzig 1902, Dürrsche Buchh. 60 Pf.

Die Bedeutung, die die Schiffahrt fürs deutsche Volk gewonnen hat, ist auch nicht ohne Einfluß auf das heranwachsende Geschlecht geblieben. Wenn sich die Jugendliteratur all dessen, was mit Meer und Marine zusammenhängt, teils in unterhaltender, teils in belehrender Weise schon bemächtigt hat, so wird ein Buch wie das vorliegende, das bestimmten unterrichtlichen Zwecken dient und doch inhaltlich das jugendliche Interesse in hohem Maße erregt, seine volle Berechtigung haben. In einer Reihe charakteristischer Darstellungen, die der besten bezüglichen Tages- und Fachliteratur entnommen, werden darin die deutsche Meeresküste, der Handel und Wandel zur See, unsere Kriegsmarine, die deutschen Kolonien und das Matrosenleben geschildert. Das Buch vermeidet jede trockene, schulmäßig belehrende Darstellung und weiß alles notwendig Wissenswerte in die angenehme Form anschaulicher Schilderung und Erzählung, untermischt mit stimmungsvollen Gedichten, einzukleiden, so daß es nicht nur der Jugend eine belehrende und unterhaltende Privatlektüre bietet, sondern auch in höheren Klassen der Volks- und in der Fortbildungsschule als ein gutes Hilfsmittel zur Unterstützung des Unterrichts nach verschiedenen Seiten hin gebraucht werden kann.

Hieran mögen sich die „Beiträge zu den neuherauszugebenden Lesebüchern für Volks- und Mittelschulen" (Berlin 1902, Deutscher Verlag, SW., Königgrätzerstr.) anschließen, in denen der Deutsche Flottenverein 11 Aufsätze über das deutsche Seewesen, unter denen nur Deutscher Heldenmut zur See, ein deutscher Seedampfer, ein deutsches Kriegsschiff, eine Schiffswerft hervorgehoben werden mögen, zusammengefaßt hat. Sie sollen die deutsche Jugend mit dem deutschen Seehandel und den zu dessen Schutz getroffenen Anstalten bekannt machen und erwärmen für die vaterländische Größe zur See. In uneigennütziger Weise stellt der Verein das Büchlein den Herausgebern der Lesebücher zur Verfügung.

34. **O. Kuntz** u. **L. Wohlrabe**, Lesebuch für Mädchenfortbildungsschulen und ähnliche Anstalten. X u. 400 S. Halle 1902, H. Schrödel. 2,40 M.

Die von Jahr zu Jahr wachsende Verbreitung der Mädchenfortbildungsschulen bringt es mit sich, daß für dieselben zur Erreichung der diesen Anstalten gestellten Bildungsaufgaben auch besondere Lesebücher verfaßt werden. Ein solches ist auch das vorliegende, das an das in den Volksschulen erworbene Wissen anknüpft und eine über deren Ziele hinausgehende Bildung in der Absicht zu vermitteln sucht, dadurch die berufliche Tüchtigkeit und die Erwerbsfähigkeit der Mädchen zu erhöhen. Die Herausgeberinnen haben daher für ihr Buch nur solche Lesestücke ausgewählt, die das Mädchen- und Frauenleben in den Mittelpunkt stellen. Sie gruppieren dieselben in drei Hauptabschnitte: Daheim, Arbeitsleben und Wissenswertes für Beruf und Leben, schildern in dem ersten das Familienleben, des Vaters Sorg' und Müh', der Mutter Walten im Kreise ihrer Kinder und als Hausfrau, Geschwisterliebe, Großeltern, Freundschaft und Verwandtschaft, wozu unter anderen Ilse Frapan, Schaumberger, Gottfried Keller, Fritz Reuter geeignete Lesestoffe geliefert haben. Im zweiten Abschnitte wird das Arbeitsleben behandelt, das sich in die Unterabteilungen „Berufswahl und Beruf, Lernjahre sind keine Herr'njahre, strebe vorwärts" teilt; im dritten findet das Gebiet der „K" — Kammer und Küche, Kleider, Kinder, Kranke, Kirche — vielseitige Berücksichtigung, woran sich Lesestücke anschließen, die die Volkswirtschaft und Volkswohlfahrt, die Gesetzkunde, das deutsche Volk und Land und die vaterländische Geschichte betreffen. Die Lesestücke, die eine genaue Kenntnis der dabei in Frage kommenden Literatur bekunden, sind gut ausgewählt und gruppiert. Sie werden nicht bloß das wissenschaftliche und praktische Interesse der heranwachsenden weiblichen Jugend wirksam fördern, sondern auch ihr Anlaß zu edler, gemütvoller Anregung werden.

35. Dr. **Joh. Heydtmann**, Deutsches Lesebuch für Lehrerinnenseminarien. 1. Teil 1. Hälfte. XVI u. 316 S. geb. 3,60 M., 2. Hälfte. 355 S. geb. 4 M. Leipzig, B. G. Teubner.

Der Umstand, daß es bisher noch kein besonderes Lesebuch für Lehrerinnenseminarien gibt, das den modernen Forderungen bei der Unterweisung in der Literaturkunde entspricht, hat den Verfasser zur Herausgabe dieses Buches veranlaßt. Es soll in zwei Teile zerfallen, deren erster in zwei Abschnitten die poetischen Proben für den Unterricht in der Literatur in chronologischer Reihenfolge — die Zeit von Wulfila bis zum Ende des 18. Jahrhunderts und die Dichter des 19. Jahrhunderts umfaßt, während der zweite Teil sich mit der Prosaliteratur in diesen Zeitabschnitten beschäftigt. In der historischen Gliederung überläßt sich das Lesebuch für die Zeit bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts der Führung Gödekes und folgt dann der Gruppierung, die Bartels in seiner deutschen Dichtung der Gegenwart vorgenommen hat. Da die Nibelungen und die Gudrun in brauchbaren Schulausgaben vorhanden sind und Ausgaben von Goethes und Schillers Werken und von Uhlands Gedichten sich wohl in der bescheidensten Büchersammlung jeder gebildeten Familie vorfinden, fehlen im Lesebuche Proben aus diesen Werken. Aus diesem Grunde ist auch bei Betrachtung des evangelischen Kirchenliedes auf das Kirchengesangbuch und bei den bekanntesten Volksliedern auf das Liederbuch hingewiesen. In allem übrigen ist die Auswahl reichlich, und durch diese reichliche

Auswahl aus den bedeutendsten Literaturdenkmälern aller Zeitepochen — der gotischen Zeit, der Zeit von Karl dem Großen bis auf die Kreuzzüge, von da bis zum Interregnum und dann bis zur Reformation, von der Reformation bis zum Dreißigjährigen Kriege, vom Dreißigjährigen Kriege bis Friedrich dem Großen, von hier bis zum Weltkriege — versucht der Verfasser die zukünftigen Lehrerinnen mit dem Entwicklungsgange der deutschen Literatur bekannt zu machen, sie zu tieferem Eindringen in die Eigenart und die Schönheiten derselben anzuleiten und zu selbständiger Beschäftigung mit ihr anzuregen. Die genaue Quellenangabe wird diese Beschäftigung unterstützen, sowie der sorgfältige Druck und die gute Ausstattung das Buch allen, die sich mit ihm beschäftigen, gewiß recht lieb machen werden. Die zweite Hälfte des ersten Teiles behandelt die Dichter zur Zeit des Weltkrieges, — die Romantiker und die Freiheitssänger —, und die Dichter vom Weltkriege an bis auf die Gegenwart. — Nachwirkungen der klassischen und romantischen Richtung in Chamisso, Eichendorf, Rückert, W. Müller und den schwäbischen Dichtern, Heine u. a.; das junge Deutschland und die politische Lyrik; den Realismus; die Neuromantik; das jüngste Deutschland und schließt mit den im 19. Jahrhundert entstandenen Volksliedern. Mit feinsinnigem Verständnis hat der Verfasser des Buches aus der fast überreichen Fülle des Literaturstoffes das für die Schülerinnen der Lehrerinnenseminare Geeignete ausgewählt.

36. Dr. **J. Heydtmann** u. Dr. **E. Clausnitzer**, Deutsches Lesebuch für Lehrerseminare. Für evangelische Anstalten nach den Bestimmungen über das Präparanden- und Seminarwesen vom 1. Juli 1901 ausgew. und herausg. 1. Teil. Deutsche Nationalliteratur von den Anfängen bis zur Gegenwart. XVI u. 352 S. Leipzig 1902, B. G. Teubner. Geb. 4 M.

37. Dr. **J. Waschow**, Deutsches Lesebuch für Lehrerseminare. Für katholische und paritätische Anstalten. 1. Teil. XVI u. 352 S. Ebend. 1902. Geb. 4 M.

Beide Ausgaben weichen nur in wenigen Abschnitten voneinander ab, Plan und Anlage sind dieselben. Im Anschluß an die vor kurzem veröffentlichten gesetzlichen Bestimmungen bieten sie Proben aus der deutschen Nationalliteratur von ihren Anfängen bis zur Gegenwart, die gut ausgewählt und charakteristisch für ihre Zeit und ihre Dichter sind. Da das Lesebuch für Seminare die Aufgabe hat, da ergänzend einzutreten, wo keine Schulausgaben vorhanden sind, sind die Dichter, deren Gedichte dadurch zum Gemeingut des deutschen Volkes geworden, des literarischen Ueberblicks wegen nur den Namen nach angeführt. Daß beide Ausgaben bis auf wenige Stücke — in der katholischen Ausgabe ist die Wittembergisch Nachtigall von Hans Sachs weggelassen, dagegen ein Stück aus einer Predigt von Berthold von Regensburg und 2 Fabeln von Waldis aufgenommen — übereinstimmen, ist ein gutes Zeichen, beweist dies doch, mit welcher Vorurteilslosigkeit die deutsche Literatur auch in katholischen Seminaren Preußens behandelt werden kann. Ein zweiter Band wird die Prosa der Neuzeit behandeln und einen Ueberblick über das Geistesleben des 19. Jahrhunderts bieten.

38. **Jos. Kehrein**, Deutsches Lesebuch für Gymnasien, Seminarien und Realschulen. Nach dem Tode des Verfassers neu bearb. von Dr. Val. Kehrein. II. Mittlere Stufe. 9., umgearb. Aufl. XVI u. 575 S. Leipzig 1903, O. Wigand. 5 M.

Seitdem die Kehreinschen Lesebücher in den höheren Schulen Eingang gefunden haben, sind nun fünfzig Jahre verflossen. Damals hatte

ihr Verfasser es sich zur Aufgabe gemacht, nur solche Lesestücke aufzunehmen, welche geeignet sind, sittlich religiös zu bilden, zu unterhalten, zu belehren, deutschen Sinn und deutsche Bildung zu fördern. Dieser Aufgabe ist der jetzige Herausgeber, der als Sohn die Arbeit des Vaters übernommen hat, auch treu geblieben, und das Buch erfüllt auch in der neuen Auflage redlich seinen Zweck, zur Förderung der sprachlichen Bildung in den höheren Lehranstalten beizutragen. Der zweite Band zerfällt in eine prosaische und eine poetische Abteilung, die ihre Stoffe nach den Arten der Darstellung gruppieren. Der Anhang erhält noch einen Ueberblick der deutschen Verskunst, der Dichtungsarten, der Figuren und Tropen und ein Verzeichnis der Dichter und namhaftesten Prosaiker, von denen Proben mitgeteilt sind.

39. **W. Vietor**, Prof., Deutsches Lesebuch in Lautschrift. Als Hilfsbuch zur Erwerbung einer mustergültigen Aussprache. I. Teil. Fibel und erstes Lesebuch. XII u. 659 S. II. Teil. Zweites Lesebuch. VI u. 139 S. à 3 M. Leipzig 1902, B. G. Teubner.

Der zweite Teil dieses Lesebuches in Lautschrift ist eine Fortsetzung des ersten, der schon im 52. Bande des Jahresberichts S. 352 besprochen worden ist, weshalb auch die beiden Abschnitte, die den Inhalt bilden, „In Garten und Wiese, in Heide und Feld" und „Im Walde" als IV und V weitergezählt werden. In der Lautschrift des Textes, der auch die gewöhnliche Schulschreibung gegenübergestellt wird, ist der vorgeschrittenen Lesefertigkeit Rechnung getragen worden. Wie im vorigen, ist auch in diesem Bande die angewendete Lautschrift die der Association Phonétique Internationale. Wo es notwendig erschien, sind dem Texte Erläuterungen beigegeben worden.

III. Schreiben.

40. **Joh. Bendel**, Der Schönschreibeunterricht. Für den Gebrauch beim Unterricht in Volks- und Mittelschulen praktisch dargestellt. Mit zahlr. Abbild. im Text und 3 Beilagen. 123 S. Köln, J. P. Bachem. Geb. 2 M.

Der theoretische Teil des Buches weist nach Abdruck der „Allgemeinen Bestimmungen" über den Schreibunterricht in kurzen, bestimmten Sätzen hin auf die Eigenschaften einer guten Schrift, die Methode des Unterrichts, die Hilfsmittel beim Schreiben, den Lehrstoff, die Haltung beim Schreiben und üble Gewohnheiten dabei, die Anforderungen an den Schreiblehrer und die Tätigkeit desselben in der Schreibstunde. Im praktischen Teile werden die einzelnen Buchstaben in genetischer Uebungsfolge behandelt, wobei zuerst die Bestandteile derselben genannt und eingehend besprochen werden. Dann wird auf die Fehler aufmerksam gemacht, die sich beim Schreiben leicht einstellen, und nachdem noch der bei der Darstellung einzuhaltende Takt angegeben wird, folgt Stoff zur Einübung der einzelnen Schriftzeichen. Die Beilagen enthalten eine Veranschaulichungstafel, die Musteralphabete und die Uebungsfolge für den Unterricht.

VII. Jugend- und Volksschriften.

Von

Dr. W. Opitz,

Oberlehrer am Realgymnasium in Zittau.

Mit dem Jugendschrifttum und den damit zusammenhängenden Fragen haben sich im Jahre 1902 in erster Linie wieder die beiden Fachzeitschriften: „Volks- und Jugendschriften-Rundschau", 2. Jahrg. und „Jugendschriften-Warte" 10. Jahrg. beschäftigt. In beiden sind gegenüber allgemeinen Erörterungen die Besprechungen einzelner Schriften oder Schriftengruppen in den Vordergrund getreten. Dieser Uebergang ins Praktische ist insofern als Fortschritt zu bezeichnen, als mit dem Aufstellen gemeingültiger Grundsätze oder mit idealen Forderungen nicht viel erreicht wird und die Prüfung des einzelnen Buches auf seine Brauchbarkeit entscheidend bleibt. Ein sehr beachtenswerter Aufsatz von V. Blüthgen findet sich in der „Deutschen Monatsschrift für das gesamte Leben der Gegenwart", 2. Jahrg., Heft 3, betitelt: Ueber Jugendliteratur und das Jugendschriftenverzeichnis des Hamburger Lehrervereins. In der Zeitschrift „Die Kunst", Bd. 3, Heft 8 spricht G. Pauli über „Das Bilderbuch", ebenda A. Muthesius-Trippenbach über: Das moderne englische Bilderbuch. Selbständig erschienen ist als Abdruck aus dem „Evangelischen Schulblatt": Peter Diehl, Die Bedeutung der Jugendliteratur, Gütersloh, C. Bertelsmann. Eine Anzahl von Tageszeitungen haben sich mit Jugendschriften beschäftigt, namentlich zur Weihnachtszeit; auch die an einzelnen Orten veranstalteten Ausstellungen gaben Anlaß dazu. Verwiesen sei auch auf die Verhandlungen der Lehrerversammlung zu Chemnitz, die im Mai 1902 stattgefunden hat. Berichte darüber sind an verschiedenen Stellen abgedruckt worden. Der evangelisch-soziale Kongreß (Dortmund, Mai 1902) und die innere Mission haben ihr Augenmerk auf die Verbreitung der Jugendschriften geworfen, namentlich von der letztgenannten Seite ist viel Förderung zu erhoffen.

Die Berechtigung eines besonderen Jugendschrifttums ist gegenüber einer unhaltbaren Verwerfung von beachtenswerter Seite betont worden. V. Blüthgen verlangt in dem genannten Aufsatz für die Jugend ihren Anteil am schriftstellerischen Schaffen; dieses soll ihr nicht nur Bruchstücke von Schriften, die für andere bestimmt sind, bieten, sondern vollständige, für die Bedürfnisse der Altersstufen sorgfältig berechnete. Die Anerkennung der Jugendliteratur als besonderer Gattung des Schrifttums fordern in ähnlicher Weise P. Diehl und Sydow-Hamburg, V. u. J. R. Nr. 4/5. Mit der Frage nach der Berechtigung der Jugendschriften

hängt ihre Geschichte eng zusammen. Einiges darüber geben Blüthgen und Diehl an den genannten Stellen. Das Bedürfnis, besondere Jugendschriften zu besitzen, ist schon alt, und wenn auch bei dem Bestreben, es zu befriedigen, mancherlei Irrwege betreten worden sind, so verlangt es darum doch nicht weniger Berücksichtigung.

Ein Bild von der Arbeit auf diesem Gebiet des Schrifttums sollten die Ausstellungen geben, die in mehreren Städten veranstaltet worden sind, um Eltern und Erziehern einen festeren Anhalt bei Auswahl und Kauf zu bieten. In Leipzig hatte der Jugendschriftenausschuß des Lehrervereins die Angelegenheit in die Hand genommen. Seine Ausstellung im Kaufhaus (Dez. 1902) konnte sich reichlichen Beifalls erfreuen. Die Veröffentlichungen der Jugendschriftenausschüsse waren bevorzugt. Die künstlerische Richtung in der Erziehung kam zur Geltung in der Ausstellung von Kunstblättern durch eine Anzahl hervorragender Verlagsfirmen. Aehnliche Unternehmungen wurden in Berlin, Oldenburg, Zwickau, Hamburg und anderen Orten durchgeführt, in Chemnitz im Zusammenhang mit der Lehrerversammlung.

Die Jugendschriftenausschüsse, deren Tätigkeit eine anerkennenswerte Lebhaftigkeit zeigte, teilen sich in zwei Richtungen. Die erste, ältere, unter dem Einfluß Wolgasts stehende, ist die der vereinigten deutschen Prüfungsausschüsse für Jugendschriften, ihr Blatt, die Jugendschriften-Warte, ist bekannt. Die Gruppe hat zur Reinigung der Jugendschriften viel beigetragen, aber durch die einseitige Betonung des künstlerisch Vollkommenen und durch Zurückstellen anderer wichtiger Gesichtspunkte, wie des Sittlichen und Patriotischen, vielen und berechtigten Widerspruch hervorgerufen. Soweit der letzte Jahrgang der Jugendschriften-Warte erkennen läßt, hat man sich hier zum rechten Wege zurückgefunden und vermieden, was das deutsche Gefühl beleidigen könnte. Die Vertreter dieser Richtung haben unter der Leitung des Herrn Köster-Hamburg auf der Lehrerversammlung in Chemnitz getagt und manchen günstigen Erfolg ihrer Tätigkeit feststellen können. Die Zahl der Ausschüsse war auf 38 gestiegen. Die Hauptaufgabe erstreckt sich auf die Ausgabe guter und billiger Schriften. Inwieweit hierbei immer das Richtige getroffen ist, ergibt die Prüfung der einzelnen Bücher. Die zweite wichtige Aufgabe ist die Herstellung der Verzeichnisse. Dasjenige für Konfirmanden enthält leider einige Mißgriffe, das Weihnachtsverzeichnis, sonst sorgfältig gearbeitet, setzt manche Bücher für ein zu junges Alter an, z. B. Lessing Minna von Barnhelm, Körner Zriny, Hauff, Marschall, Raabe für 13—14 Jahre. Die vereinigten Prüfungsausschüsse würden sich noch größeren Beifalls erfreuen, wenn ihre Vertreter nicht etwas zu sehr die tribunicia potestas in Anspruch nähmen.

Die zweite Richtung von Prüfungsausschüssen, die des Verbandes deutscher evangelischer Schul- und Lehrervereine, vertreten durch die „Volks- und Jugendschriften-Rundschau" (Verlag Zillessen-Berlin), hat sich seit 1899 im Gegensatz zu der ersten entwickelt, um abweichend von den einseitig künstlerischen Bestrebungen die sittlichen Grundsätze der Erziehung auch für die Jugendschriften zu betonen. Ihre Vertreter waren 1902 die Herren Sydow-Hamburg, Fick-Elberfeld, Erler-Altenburg, Ortsausschüsse bestanden an ungefähr 30 Orten, einige waren in der Bildung begriffen (V. u. J. R. II. 4/5). Die Tätigkeit erstreckt sich auf die Erörterung wichtiger Fragen, Besprechung vorliegender Bücher und Ausgabe von Verzeichnissen empfehlenswerter Schriften. Ueber Einrichtung von Volksschulbibliotheken spricht Romanowski V. u. J. R. 3. Wenn

in seinen Ausführungen Mantegazza und Smiels gefehlt hätten, wäre der Trost leicht gewesen. Das vom Verband veröffentlichte Weihnachtsverzeichnis, dasjenige der Jugendschriften-Kommission der patriotischen Gesellschaft in Hamburg, ist gut, aber etwas mager. Der Verband hat Anschluß gesucht an die innere Mission, die den Einfluß auf Verbreitung guter Volks- und Jugendschriften und die Bekämpfung der schlechten als wichtiges Arbeitsfeld anerkannt hat (V. u. J. R. 4/5).

Ueber Zweckbestrebungen in Jugendschriften — um den angefeindeten Ausdruck Tendenz zu vermeiden — haben sich die Anschauungen der künstlerischen Richtung zu Gunsten anderer erzieherischer Gesichtspunkte eingeschränkt, zum guten Teil wohl unter dem Eindruck von Lindes, im letzten Jahrgang erwähntem Buche: Kunst und Erziehung, dessen Verdienst auch Wolgast anerkennt (J. W. 3). Ueber der Pflege der äußeren Lebensfreude, die im wesentlichen der Kunst zukommt, darf das innere Leben der Jugend nicht zurückgesetzt werden, namentlich muß die Erziehung zu christlicher Welt- und Lebensanschauung betont werden (Diehl a. a. O. S. 5, Sydow V. u. J. R. 4/5). Damit ist natürlich nicht gesagt, daß nun jedes Buch eine Erläuterung zu Katechismus oder Gesangbuch sein müsse. Es wird sich immer empfehlen, den Kindern verschiedene Bücher verschiedener Absicht in die Hände zu geben und dabei persönlichen Neigungen Rechnung zu tragen.

Eine zum Gebrauch für Kinderhand hergestellte Ausgabe von Freytags Soll und Haben hat eine hitzige Erörterung über Erotik in Jugendschriften hervorgerufen. Man braucht nicht prüde oder zimperlich zu sein, um zu der Ansicht zu kommen, daß die Herzensbeziehungen zwischen Weiblein und Männlein mit ihren Voraussetzungen und Folgen kein Gegenstand für Kinder ist, der klassische Grundsatz: quod licet Jovi, non licet bovi gilt auch hier. Daraus nun aber die Berechtigung gereinigter Ausgaben ableiten, wäre grundfalsch; was sich nicht eignet, bleibe weg, denn es gibt genug Passendes. Es ist doch durchaus nicht nötig, aus allem, was dem Erwachsenen künstlerisch schön erscheint, eine Kindersuppe zu kochen, ein Fehler, der in der gegenwärtigen Jugendschriften-Bewegung leider vorkommt. Daß vor Reiferen die Probleme des Herzenslebens erwähnt werden können, ist richtig, vorausgesetzt daß die untere Altersgrenze nicht zu tief gesetzt wird und nicht Einseitigkeit oder Uebertreibung sich breit macht (Vgl. V. Blüthgen a. a. O. und Heydner J. W. 10).

Solche Einseitigkeit läßt sich namentlich in den für Backfische und Pensionsdämchen bestimmten Büchern beobachten. Beim Lesen kann man sich meist des Eindrucks nicht erwehren, als wenn die Verfasserinnen im Verkehr zwischen Mann und Mädchen keinen anderen Gedanken für möglich hielten als den an Verlieben und Verloben. Kinder machen sich übrigens aus der Darstellung der Gefühle nicht viel, sie erblicken das Spannende in ganz anderen Dingen. Aus guten Gründen empfiehlt es sich, über das Kapitel der Liebe Kinder nur das lesen zu lassen, wovon sie dann auch reden dürfen.

Zu Kunstwert und Kindertümlichkeit äußert sich Scheiblhuber-Nürnberg, J. W. 4, im Gegensatz zu Linde, der die Kindertümlichkeit gegenüber dem Kunstwert bevorzugt (J. W. 1). Der Standpunkt Lindes ist zweifellos berechtigter. Die Vorkämpfer des Kunstwertes lassen eine klare Bestimmung vermissen, was sie unter einem vollkommenen Kunstwerk verstanden wissen wollen; die angeführten Beispiele halten vor der immer unzufriedenen Wissenschaft nicht stand, am Seminar nicht

weniger als an der Universität ist bekannt, daß auch Homer, Goethe, Wagner und Shakespeare im Punkte der Vollkommenheit stark unter die Lupe genommen worden sind.

Reinheit der Sprache fordert nach bekannten Grundsätzen die Zeitschrift des Allgemeinen deutschen Sprachvereins XVII. 5. S. 138.

Die Einteilung der Jugendschriften nach den Altersklassen, bis zum 8., 8.—10., 10.—12., 12.—15. Jahre und über 15, bewährt sich und ist auf den erwähnten Ausstellungen eingehalten worden.

Eine Besprechung von Bilderbüchern gibt Köster, J. W. 12. G. Pauli, Die Kunst, Bd. III, Heft 8 behandelt das Bilderbuch als Mittel zur künstlerischen Erziehung, er führt einige Verfasser von Kinderbüchern und Illustratoren vor und untersucht, was das Kind interessieren kann, und wie es sie zu fesseln vermag. Dem Lob der Fitzebutze wird man nicht beistimmen. A. Muthesius-Trippenbach gibt ebenda S. 300 einiges über das englische Bilderbuch und über die Geschichte des Bilderbuches im 19. Jahrhundert überhaupt. Der Aufsatz ist um so beachtenswerter, weil die gegenseitige Beeinflussung der deutschen und englischen Bilderbücher dargestellt, auch auf das bedenkliche Eindringen der Zerrbilder hingewiesen wird.

Märchenbücher werden durch Jugendschriftenausschüsse in Masse hergestellt und in billigen Ausgaben verbreitet (J. W. 3). Der auf diese Weise geführte Kampf gegen wertlosen Lesestoff ist lobenswert, nur erregt die fast gewaltsame Verbreitung der Ausschüsse-Ausgaben Widerspruch. Den Stoff bieten zumeist die alten, unerschöpflichen Quellen, Grimm, Bechstein, Andersen und ähnliche.

Ueber Kinderlieder ist einiges J. W. 11 von Fr. Friedrichs zu finden.

Ehrenhalber seien die Tierschutzkalender erwähnt, freilich sind die darin aufgewendeten dichterischen Mittel nicht so heilig wie der gute Zweck.

Kriegs- und Friedensabenteuer, Flotten- und Koloniengeschichten sind in diesem Jahrgang wieder zahlreich vertreten. Unter den Verfassern wird J. Lohmeyer und A. v. Werner berechtigtes Lob gespendet (V. u. J. R. 2), denen unter anderen guten Eigenschaften Ruhe und Besonnenheit zu eigen sind. Der Grundsatz einiger Verfasser: je wüster, desto besser, muß bekämpft werden. China und Südafrika haben noch Stoff geboten, auf Marryat ist zurückgegriffen worden, auch geschichtliche Tatsachen aus früheren Zeiten wurden behandelt. Der Streit für und wider Karl May ist fortgesetzt worden (V. u. J. R. 4/5. Dresdener Anzeiger 1902, Nr. 177); die abenteuerlustige Jugend liest ihn noch sehr gern, doch der Vorwurf, daß seine Schriften die Phantasie des Kindes leicht überreizen, kann selbst von seinen eifrigsten Verteidigern, wie L. Freytag, nicht entkräftet werden.

Literatur.

1. **Ernst Schreck**, Ferdinand Schmidt in seiner Bedeutung als Jugendschriftsteller und Volkspädagoge. 29 S. (Pädagogische Abhandlungen. Neue Folge, herausg. von W. Bartholomäus. VII. 1.) Bielefeld, A. Helmichs Buchh. 60 Pf.

F. Schmidts Jugendschriften gehören noch jetzt zum eisernen Bestand vieler Volks- und Jugendbibliotheken; mögen sich Geschmack und An-

forderungen in letzter Zeit geändert haben, so verdienen doch viele von ihnen, zumal die geschichtlichen, dort mehr ihren Platz als anderes, was heute unter dem Vorwand, ein Buch für die Jugend zu sein, auf dem Markte erscheint. Es ist darum als verdienstlich anzuerkennen, daß die Abhandlung auf Schmidt zurückweist. Die erste Hälfte bildet eine kurze Lebensgeschichte; die Würdigung als Pädagoge und Schriftsteller bezieht sich zuviel auf fremde Urteile, die betreffenden Abschnitte geben fast nichts als eine Zusammenstellung von Anführungen.

2. **Hans Heiling**, Märchen aus dem alten und neuen Jahrhundert. Buchschmuck von F. W. Haller. 185 S. Freiburg i. B. 1902, Fr. E. Fehsenfeld. Geb. 4 M.

Die Märchen können bestens empfohlen werden. Der Verfasser ist offenbar bei unsern Märchenerzählern wie Grimm und Andersen erfolgreich in die Schule gegangen. Die Ausstattung des Buches ist ebenso geschmackvoll wie sorgfältig ausgeführt.

3. **Brüder Grimm**, Märchen. Bildschmuck von Alexander Bock. Zweite Auswahl. Für die Jugend ausgew. von Fr. Wiesenberger. 1.—6. Tausend. 174 S. (Jugendschriften, herausg. vom Lehrerhausverein für Oberösterreich. Bd. 11 u. 12.) Linz 1901, Verl. desselben. (1,70 M.)

Die Auswahl enthält 25 Märchen, der Druck ist groß und deutlich, die Bilder, abgesehen von kleinen Undeutlichkeiten, sind gut erdacht und ausgeführt. Ein Bedenken läßt sich freilich nicht unterdrücken: wir bebesitzen Sammlungen, die bei gleichem oder sogar geringerem Preise mehr enthalten, ohne in der Ausstattung zurückzustehen.

4. Tiermärchen. Für die Jugend ausgew. vom Hamburger Jugend-Schriften-Ausschuß. 131 S. Leipzig 1903, E. Wunderlich. 60 Pf.

Die Märchen sind aus den Werken bekannter Sammler und Erzähler ausgewählt, Andersen, Bechstein, J. u. W. Grimm, bei denen sich auch ein paar unter anderen Namen angeführte Erzählungen in besserer Form finden, Seidel, Mörike und andere. Die Mühe, aus unserm reichen Märchenstoff 22 Stücke zu einer Sammlung zusammenzustellen, ist nicht groß. Das Verdienst, eine tatsächlich gute Jugendschrift vorgelegt zu haben, gebührt darum lediglich der Verlagsbuchhandlung, die es ermöglicht hat, für billigen Preis ein so ausgestattetes Buch zu schaffen, daß man es gern kaufen und schenken wird.

5. **Brüder Grimms** Kindermärchen. Für die Jugend sorgfältigst ausgew. von Paul Moritz. Mit 50 schwarzen u. 8 Farbenbildern nach Originalen von P. Grot Johann u. R. Leinweber. 281 S. Stuttgart, K. Thienemanns Verl. Geb. 3 M.

Die Sammlung enthält 77 Märchen, die alten, guten Geschichten mit neu erfundenen und hübsch durchgeführten Bildern, eine angenehme Bereicherung unserer Märchenliteratur.

6. **Wilhelm Hauff**, Zwerg Nase. Ein Märchen. Mit Bildern von Walter Tiemann. 36 S. Leipzig, H. Seemann Nachf. Geb. 4 M.

Die Ausgabe des wohlbekannten Hauffschen Märchens ist gut ausgestattet, die Bilder sind mit Humor behandelt; im allgemeinen überwiegt bei ihnen die Eigenart gegenüber der Schönheit, das Bild auf dem Einband ist fast zum Fürchten. Die Höhe des Preises ist durch den Kunstwert der Tiemannschen Bilder bestimmt, für den gewöhnlichen Sterblichen sind 4 Mark zu einem Bilderbuch schon sehr viel.

7. *Köhlers illustrierte Jugend- und Volksbibliothek.* Jedes Bdch. geb. 75 Pf. Dresden, A. Köhler.

71. Marie v. Lindeman, *Der Großmutter Segen.* Vier Erzählungen. Mit Titelbild von Maler R. Trache. 140 S.
72. A. v. Carlowitz, *Aus meiner Heimat.* Zwei Erzählungen aus der Zeit des 30jähr. Krieges. Mit einem Vollbild von E. Walther. 96 S.
73. — *Meine Wege sind nicht eure Wege.* Vier Erzählungen. Mit Titelbild von Maler R. Trache. 108 S.

Volkserzählungen:

27. A. Amlacher, *In der Heideschenke.* Vier Erzählungeen. Mit Titelbild von Maler R. Trache. 92 S.
28. A. Amlacher, *Der Schlickläufer.* Vier Erzählungen. Mit Titelbild von Maler R. Trache. 91 S.
29. H. Blum, *Schwer errungen.* Eine Erzählung aus dem Leben. Mit Titelbild von Maler R. Trache. 120 S.
30. Alwin Mehnert, *Kismet webt.* Eine Erzählung aus den Vorbergen des Himalaya. Mit Titelbild von Maler O. Trache. 112 S.

Die sieben Bändchen, die der Köhlersche Verlag diesmal veröffentlicht hat, enthalten bei aller Anspruchslosigkeit einen guten, gewählten Lesestoff. M. v. Lindeman nimmt das Gefühl der Leser besonders in Anspruch, ihre nach der ersten Geschichte benannten Erzählungen werden die Rührung des weiblichen Kreises hervorrufen. Die Beiträge von A. v. Carlowitz sind die besten. Sie zeigen in den geschichtlichen Stücken eingehende Vertiefung in die Ereignisse und Lebensweise der Vergangenheit und suchen der Erzählung auch einen sachlich wertvollen Gehalt zu geben. Dies betrifft vornehmlich den Inhalt des 72. Bändchens und Nr. 1 vom 73.; die übrigen in diesem nähern sich dem breiten Fahrwasser der moralischen Erzählung. Die zweite Reihe, deren Bücher als Volksschriften bezeichnet sind, kommt auch für die reifere Jugend, also das Alter von 14 und 15 Jahren, in Betracht. Amlacher gibt in Nr. 27 Schilderungen aus dem ungarischen Volksleben, zumal aus dem romantischen Räuberleben in der Pußta und dem Schmugglerleben an der serbischen Grenze; sie erinnern bisweilen an Lenau. In Nr. 28 findet sich eine lustig zu lesende Geschichte von enttäuschten Schatzgräbern. Die drei andern aus dem Bauern- und Seemannsleben behandeln die Ueberwindung von Ehehindernissen. H. Blums „Schwer errungen“ bleibt hinter den übrigen zurück. Ein Knabe, sonst ein guter Junge, will seine Stiefmutter, die im übrigen ein Engel ist, nicht anerkennen, verbannt sich aus dem Elternhause und erwirbt sich erst nach langen Irrungen das Recht auf Rückkehr. Die Geschichte leidet unter Mangel an Begründung, man sollte meinen, bei den vielen guten Eigenschaften müßten die Leute herrlich miteinander leben. Die eigentümliche Romantik des letzten Bandes setzt eine so weltferne Gegend wie den Himalaya voraus, sonst würde die Frage der Wahrscheinlichkeit auftauchen. Ein junger Europäer soll, um eine angebliche Schuld seines Vaters zu sühnen und dem Aberglauben eines Bergstammes zu genügen, ein indisches Mädchen heiraten, zumal er selbst eine sehr begehrenswerte Partie ist. Glücklicherweise fällt es einem Indier ein, mit dem Mädchen durchzugehen, und der junge Mann kann nun seine englische Geliebte heimführen.

8. *Deutsche Jugend- und Volksbibliothek.* Jedes Bdch. kart. 75 Pf. Stuttgart, J. F. Steinkopf.

25. Emil Frommel, *Aus vergangenen Tagen, Ein Nachtrag zur „Familienchronik“,* Erzählungen. 112 S. 5. Aufl. 1902.

29. Dr. L. Frohnmeyer, Johannes Kepler, Der große Astronom. Ein Lebensbild. Neu bearb. 144 S. 1902.

42. Ernst Hoffmann, Die Schwaben an der Marne. Zwei Erzählungen. 2. Aufl. 128 S. 1902.

186. J. P. Hebels Schatzkästlein. Ausgew. Erzählungen. Mit 18 Bildern von W. Rögge.

187. Dr. G. Klee, Fürst Blücher. Leben und Taten des tapferen Marschall Vorwärts. 176 S. 1902.

188. Karl Spindler, Frimundr oder die Normannen in Grönland. Erzählung aus der Mitte des vierzehnten Jahrhunderts. 144 S. 1902.

189. E. Steurich, Swantewits Fall. Die Eroberung von Rügen durch die Dänen 1168. Geschichtliche Erzählung. 136 S. 1902.

190. Hermann Wießner, Irrfahrten. Verlaufen — Vergondelt. Ernstes und Heiteres. 128 S. 1902.

Die in neuen Auflagen vorliegenden Bändchen von Frommel, Frohnmeyer und E. Hoffmann verdienen, den bisher erworbenen Beifall weiterhin zu behalten. „Johann Kepler" möchte der reiferen Jugend bleiben, da die Jüngeren kaum das nötige Verständnis für die Lebensarbeit dieses Mannes haben. Hebels Schatzkästlein bedarf keiner besonderen Empfehlung mehr, die Aufnahme in die Jugend- und Volksbibliothek ist recht dankenswert. Zu dem Besten, was sie enthält, gehört Klees Fürst Blücher; er eignet sich mit seiner frischen, leicht verständlichen Sprache auch schon für die 11- und 12jährigen. In dem 188. Bändchen erzählt Spindler von den Normannen, die sich von Island aus auf Grönland niedergelassen hatten und im 14. Jahrhundert in Streitigkeiten mit den Eskimos untergingen. In Ermanglung von Quellen hat die Phantasie aushelfen müssen, die in der Begründung für den Ausbruch des Streites nicht glücklich gewesen ist; der Verfasser ist aber bemüht, die Kulturzustände nach Möglichkeit getreu zu schildern. Das Buch paßt für die Reiferen. E. Steurich erzählt von den Kämpfen der Ranen auf Rügen gegen die Dänen, die mit der Unterwerfung der Insel im Jahre 1168 endete. Die Erzählung setzt einige Vorkenntnisse voraus über die Beziehungen zwischen Deutschen, Dänen und Slaven im 12. Jahrhundert und die Fortschritte des Christentums an den Küsten der Ostsee. H. Wießner bietet zwei Geschichten. Die erste, aus dem Gebiet des Moralischen, aber mit Takt durchgeführt, behandelt das Thema: Du sollst nicht stehlen, die zweite, lustige, erzählt von verschlagenen Bootfahrern, die von ihren Ehefrauen heimgeholt werden. Sie ist für Erwachsene berechnet.

9. Jugendblätter, herausgeg. v. G. Weitbrecht. Jahrg. 1902. 380 S. Stuttgart, J. F. Steinkopf. 3 M., geb. 4 M.

Neben die reichlich bemessenen dichterischen Lesestoffe treten, an Zahl und Umfang etwas geringer, ernstere, mehr belehrende Stücke, doch finden sich unter ihnen wertvolle Beiträge über Fichte, Steinhausen, Lord Clive, Hauff, Sven Hedin, auch manches aus der Naturwissenschaft. Der Unterhaltungswert solcher Abschnitte möge nicht unterschätzt werden. Für die mathematischen Spielereien von O. Schultze wird der Leser den Bruder Sekundaner zum Verständnis heranziehen müssen. Ein paar Ausdrücke haben sich der letzten Feile entzogen, „Chefschiff" S. 182 gehört dazu. Dem Jahrgang sei gleich seinen Vorgängern viel Erfolg gewünscht, unsere Leseratten werden den stattlichen Band gerne sehen.

10. Fr. Wiesenberger, Aus Natur und Leben. Erzählungen, Beschreibungen, Märchen und Lieder. Für die Jugend ausgew. Bildschmuck von Alex. Pock. 116 S. 1.—6. Tausend. (Jugendschriften, herausg. vom Lehrerhausverein für Oberösterreich. Bd. 13.) Linz 1901, Verlag desselben.

Der Herausgeber hat mit Geschick und Takt ausgewählt, was für Kinder paßt, die einige Gewandheit im Lesen sich angeeignet haben. Die Gedichte können fast ausnahmslos auch zum Auswendiglernen gegeben werden. Von den Beitragenden sei namentlich Trojan hervorgehoben. Unter den Prosastücken findet sich Baumbachs prächtiges Märchen: Der Fiedelbogen des Neck, einige Erzählungen von Rosegger, etwas Naturgeschichtliches von W. Marshall und anderes, was angenehm und nützlich zu lesen ist.

11. Deutsches Knabenbuch. Ein Jahrbuch der Unterhaltung, Belehrung und Beschäftigung für unsre Knaben. Mit zahlr. Text- u. Farbenbildern. 15. Bd. 398 S. Stuttgart, K. Thienemanns Verl. Geb. 6,50 M.

Das deutsche Knabenbuch steht dank einer trefflichen Mitarbeiterschaft hoch über dem Durchschnitt des Jugendlesestoffes, zum Teil beruht dies auch auf der geschickten Auswahl und Anordnung der Beiträge, die gleicherweise Einseitigkeit in der Unterhaltung und Belehrung vermeidet. Der stattliche Umfang des Bandes ermöglicht es, den Erzählungen einen breiten Raum zu gewähren. Die Lebensbeschreibungen sind mit zwei, das Geschichtliche ist mit drei Abschnitten vertreten, vielleicht etwas wenig, denn die Jugend liest auch solches gern zur Unterhaltung und der Wert steht über dem der dichterischen Erzählung. Die Abschnitte über die Handfertigkeitsarbeiten sind für Erwachsene nicht minder als für Kinder zu empfehlen, sie geben für den häuslichen Kreis angenehme und nützliche Anregung; nur ziemlich viel Handwerkszeug ist für die Vorschläge im vorliegenden Bande nötig. Die Ausstattung mit Bildern ist fast durchweg vortrefflich gelungen, die Wiedergabe figurenreicher Bilder Menzels ist sehr schwierig, so sind denn auch die Bilder S. 111 und S. 114 einer gewissen Undeutlichkeit nicht entgangen. Der Inhalt des Bandes eignet sich namentlich für das Alter von 12 und 13 Jahren, die Nachfolger könnten, das sei als bescheidene Bitte hinzugefügt, dem Alter von 10 und 11 Jahren noch etwas mehr bieten.

12. **Wilhelm Raabe**, Deutsche Not und deutsches Ringen. Aus Wilhelm Raabes Werken ausgew. vom Prüfungsausschuß für Jugendschriften zu Braunschweig. 2. Aufl. 113 S. Braunschweig 1902, Ad. Hafferburgs Buchh. Geb. 90 Pf.

Der Verfasser des Vorworts erweist sich in seinen schwungvollen Sätzen als begeisterter Verehrer von Raabe. Da ist alles sehr schön gesagt, aber der Jugend geht das Verständnis für die dichterische Betrachtung über Sonnenaufgang und Gefühle bei ihm völlig ab, denn erfahrungsgemäß sieht sie nach einer Morgenwanderung nicht nach der Sonne, sondern nach den mitgebrachten Butterbroten. Die ausgewählten Stücke aus Raabes Schriften, übrigens Perlen der Dichtung, sind an dieser Stelle über jeder Kritik erhaben. Der Versuch der Herausgeber, sie Kindern zugänglich zu machen, ist entschieden unglücklich. Die geheimen Regungen der Leidenschaften, die zum Widerstreit der Gefühle im Herzen des Vaters, des Mannes, des Bürgers führen, liegen selbst der erwachenden Jugend fern, geschweige denn den Kindern. Im ersten Stück, Markus Horn, sollen sie verstehen, warum der alt: Horn den Sohn verstößt, der als glänzender Kriegs-

mann zur Verteidigung der Vaterstadt heimkehrt, und zwar ohne Erklärung durch freies Lesen; das zweite Stück verlangt Einblick in die Regungen der Liebesleidenschaft, das dritte macht auch nicht viel geringere Ansprüche an geistige Reife. Die Kinder in die Schönheiten der Dichtungen einführen wollen, ist ein altes Bestreben, aber man muß eine sehr starke Kritik anwenden über das, was die Kinder begreifen können, denn nichts ist schädlicher als halbverstandene Sachen, die sozusagen unverdaut im Magen liegen bleiben. Man kann auch mit dem besten Willen und den besten Dingen Schaden anrichten. Diesem Verhängnis sind die Herausgeber augenscheinlich verfallen, denn was sie unternommen haben, heißt, die Kinder mit Liebfrauenmilch statt Kuhmilch nähren. Wer das Buch kauft, mag es nur älteren, vielleicht vom 15. oder 16. Jahre an, geben.

13. **Peter Rosegger**, Als ich noch Waldbauernbub war. III. Teil. Für die Jugend ausgew. aus den Schriften Roseggers vom Hamburger Jugendschriften-Ausschuß. 1.—10. Tausend. 115 S. Leipzig 1902, L. Staackmann. Geb. 70 Pf.

Die beiden ersten Teile des „Waldbauernbub" haben sich eines außerordentlichen Erfolges erfreuen können, über 70000 Bändchen haben ihren Weg gefunden, es ist also nicht zu verwundern, wenn Roseggers Schriften noch weiter auf brauchbare Kapitel für die Jugend durchgesehen worden sind. Der Erfolg ist gut, die neue Auswahl bietet eine schöne Jugendschrift von denen, die man Knaben oder Mädchen gibt mit der Weisung: Nimm und lies. Sie werden dann auch gelesen und der Zweck des Erziehers ist erreicht. Freilich soll er deswegen nicht gleich meinen, auch den Geschmack der Jugend befriedigt zu haben. Die Erzählungen sind sehr vom Standpunkt der Erinnerung, der rückblickenden Entsagung, geschrieben, die Jugend schwärmt aber für Heldentum und Abenteuer, und es wäre sehr falsch, ihr die Freude daran zu verübeln. Man versäume also nicht, über der weichen Kost im „Waldbauernbub" auch kraftvolle zu bieten.

14. **Johannes Hennigsen**, Zwölf Erzählungen neuerer deutscher Dichter. Für die Jugend ausgew. 175 S. Leipzig 1903, O. Spamer. Geb. 2,50 M.

Die ausgewählten Stücke stehen dichterisch durchgehend auf der Höhe, werden aber rechten Eindruck nur auf den Erwachsenen machen, vieles steht für das Begriffsvermögen und den Neigungskreis jugendlicher Leser zu hoch. Das Buch empfiehlt sich darum am besten erst für ein reiferes Alter, von 15 Jahren an, auch für Mädchen an Stelle oberflächlicher Pensionsgeschichten.

15. **Gotthold Klee**, Friedrich der Große. Die Geschichte seines Lebens erzählt für Jugend und Volk. Ein vaterländisches Gedenkbuch. Mit 102 Abbild. 478 S. Leipzig 1903, O. Spamer. Geb. 7,50 M.

G. Klee, einer der verdientesten Veteranen unseres Jugendschrifttums, hat mit seinem Friedrich der Jugend wie dem Volke ein schönes Geschenk gemacht. Ohne auf Einblick in wichtige Quellen zu verzichten, ist er von dem zweifellos richtigsten Standpunkt ausgegangen, daß es galt, die Ergebnisse der Forschung zu verwerten, darum sind die besten Schriften neuerer Gelehrter, wie Koser, Preuß, Oncken, das Werk des Generalstabs und viele andere zugrunde gelegt oder benutzt worden. Gelehrter Ton ist vollständig abgestreift und eine leicht faßliche Dar-

stellung gegeben, die dem 13- und 14jährigen wohl verständlich ist, dem älteren angelegentlich empfohlen werden kann. Einleitungsweise ist ein Ueberblick über die Entwicklung Brandenburgs bis 1640 und eine kurze Geschichte des Großen Kurfürsten und seiner beiden ersten Nachfolger an den Anfang gestellt. Der eigenartigen, viel mißverstandenen Persönlichkeit Friedrich Wilhelms I. hat der Verfasser Gerechtigkeit widerfahren lassen, nur in den Beziehungen zum Kronprinzen folgt er der üblichen, allzu ungünstigen Darstellung. Daß dieser König in seiner Familie den Einfluß des Franzosentums und des Hofes Ludwigs XV. bekämpfte auf die Gefahr hin, für ungebildet zu gelten, ist hoch anzuerkennen, mag er sich auch in den Erziehungsmitteln arg vergriffen haben und irre gegangen sein in der Auswahl der Umgebung seines Sohnes, die gleich dem großen Eugen die Meinung der Zeit vertrat, daß ein 16jähriger Prinz nicht den fleißigen Studenten, sondern den leichten Lebemann nach Pariser Muster zu spielen habe und, anstatt den Anvertrauten zu leiten, ihm den Weg in verbotene Gärten öffnete. Nach der Auffassung dieser Leute mag die Unterrichtsordnung von 1725 zu streng gewesen sein, wenn wir sie mit dem Arbeitsplan eines heutigen Quartaners oder Tertianers vergleichen, erscheint die Aufgabe des Prinzen bedeutend bequemer. Daß Friedrich Wilhelm seinem Sohne das Leben nicht zum Gefängnis machen wollte, geht daraus hervor, daß er ihm lebensfrohe Kameraden wie v. Keith und v. Katte gab. Die nach der Aussöhnung unter anderem gestellte Forderung, daß der Prinz — damals 19 Jahre alt — die Nacht nicht außerhalb der Wohnung zubringe, enthält nichts anderes als was man von heranwachsenden Söhnen guter Familien überhaupt erwartet, es kann darum in ihr kaum eine Beschränkung zulässiger Freiheit gesehen werden. Auch die Fähigkeiten des Prinzen dürfte der König nicht verkannt haben, wenn er ihm, der das 20. Lebensjahr noch nicht vollendet hatte, Sitz und Stimme eines Rates in der Domänenkammer einräumte. Freilich die Neigung, das Genie des Mannes schon in den Jugendstreichen erkennen zu wollen, hat stets dazu geführt, in der unseligen Fluchtgeschichte Friedrich Wilhelm im Unrechte erscheinen zu lassen, zumal er selbst die Sache tragisch bis zum Todesurteil genommen hat. Den Hauptteil des Buches nimmt die sorgsam gearbeitete Beschreibung der Schlesischen Kriege ein. Die Friedenstätigkeit Friedrichs nach dem Dresdner Frieden ist auf ungefähr 50 Seiten, die nach 1763 auf gleichem Raum — also ziemlich ausführlich — behandelt.

16. Graf **Reventlow**, Die deutsche Flotte. Ihre Entwicklung und Organisation. Mit 142 Textbildern, 2 Lichtdruckbildern u. 51 feinst kolor. Bildertafeln nach Aquarellen u. Zeichnungen von Marinemaler Schröder-Greifswald u. Konstruktionssekretär Friederichs. 300 S. Stuttgart 1901, Fr. Lehmanns Buchh. Geb. 3 M.

Der in dem Buche gegebene Ueberblick über die Entwicklung und Einrichtung unserer Flotte, mit dem sich auch der Nichtfachmann ohne große Mühe unterrichten kann, enthält auf kleinem Raume viel Arbeit. Die geschichtlichen und beschreibenden Abschnitte lesen sich angenehm, das Ganze bildet ein Nachschlagebüchlein über das Wichtigste aus dem Wissenswerten von unserer Flotte. Die Tafeln behandeln vornehmlich die Formen der Schiffe und ihre Bewaffnung, die Textbilder sind zum Teil sehr klein und infolgedessen undeutlich. Der Sprachschatz läßt erkennen, wieviel die Reinigung der deutschen Sprache von Fremdwörtern auf dem Gebiet der Flottensprache noch zu tun hat. Der Abschnitt über

die Erklärung technischer Ausdrücke (= Fachausdrücke!) ist schwer zu benutzen, da die Reihenfolge der Worte nach den Buchstaben nicht durchgeführt ist.

Hierzu ist zu erwähnen:

17. Mächtig zur See, Streiflichter und Tatsachen von der deutschen Flotte. Von * * *. 48 S. Ebend. 1901. 40 Pf.

Das Heftchen ist als Empfehlungsschrift für das Buch des Grafen Reventlow verfaßt, es enthält auszugsweise Angaben über die deutsche Flotte und ihre Bedeutung.

18. **Joseph Spillmann** SJ., Ueber die Südsee (Australien und Ozeanien). Ein Buch mit vielen Bildern für die Jugend. Mit einer großen kolor. Karte. 2., verm. Aufl. 378 S. Freiburg i. B. 1902, Herdersche Verl. 7,60 M., geb. 9 M.

Das Buch ist für die katholische Jugend und Familie bestimmt und soll diese unter möglichster Rücksicht auf den Glauben in die Kenntnis der australischen Länder einführen. Der Zweck bringt es mit sich, daß die katholischen Missionen im Vordergrund stehen. Der Inhalt ist außerordentlich reichhaltig, die Beigabe der zahlreichen Bilder dankenswert. Den deutschen Besitzungen und Ansiedlungen ist gebührender Platz eingeräumt worden. Als Quellen sind vornehmlich die Berichte aus den katholischen Missionen benutzt, daneben einige gute erdkundliche Werke wie eins von Hübner und, in der neuen Auflage, Samoa u. s. w. von Hesse-Wartegg. Die Schreibart des Verfassers ist flüssig, aber etwas gleichförmig, wofür das Einschalten zahlreicher Stellen aus Berichten zum Teil die Ursache sein mag; es steht zu befürchten, daß die Kraft der Jugend diesem Quartbande gegenüber erlahmt, bevor das Ende erreicht ist.

19. **Albert Kleinschmidt**, Im Forsthaus Falkenhorst. Erzählungen und Schilderungen aus dem Leben im Bergforsthause und im Bergwalde. Der deutschen Knabenwelt gewidmet. Neue Folge. Mit vier Farbendruckbildern und zahlr. Textillustr. 252 S. Gießen 1903, E. Roth. Geb. 4 M.

Die neue Folge von Schilderungen aus dem Leben und Treiben im Forsthause und dem Walde hat den alten Rahmen beibehalten, die Knaben, nun ein Jahr älter geworden, besuchen wieder zur Ferienzeit im Frühling, Sommer, Herbst und Winter das bekannte Forsthaus, unter dessen Einwirkung sie, und mit ihnen der junge Leser, die Natur kennen und lieben lernen. Mit großem Geschick hat der Verfasser Abwechslung im einzelnen zu finden gewußt. Die Form ist immer wieder neugestaltet und stets unterhaltend. Der Inhalt muß natürlich denselben Wald und dieselben Tiere wieder berühren, die Fülle dessen, was sich über jedes sagen läßt, hilft Wiederholungen vermeiden, an passender Stelle sind auch Tiergeschichten aus fremden Ländern eingefügt. Die Ausstattung des neuen Bandes ist, gleich der des ersten, vorzüglich. Er gehört zu den empfehlenswertesten Erscheinungen des Jahrgangs.

20. Jules Vernes Werke. Mit Einleitung u. Erläut. von W. Heichen, Titelzeichnungen u. Illustr. von R. Grünberg. Berlin, A. Weichert.
   - Bd. 1: Die Reise um die Erde in 80 Tagen. Vollständige Ausg. 216 S. Geb. 1 M.
   - Bd. 2: Von der Erde zum Monde. Direkte Ueberfahrt in 97 Stunden 20 Minuten. Vollständige Ausg. 176 S. Geb. 1 M.
   - Bd. 3: Die Reise um den Mond. Roman. Vollständige Ausg. 192 S. Geb. 1 M.

Bd. 4: Reise zum Mittelpunkt der Erde. Uebersetzt von Walter Heichen. 220 S. Geb. 1 M.
Bd. 5: Fünf Wochen im Ballon. Entdeckungsreise dreier Engländer in Afrika, wiedererzählt nach den Aufzeichnungen des Dr. Fergusson. Uebersetzt von Paul Heichen. 244 S. Geb. 1 M.
Bd. 6 u. 7: Zwanzigtausend Meilen unterm Meere. Uebersetzt und bevorwortet von Paul Heichen. Bd. 1. 180 S., Bd. 2. 156 S. à 50 Pf.

Das Unternehmen der Verlagshandlung, Vernes Werke in einer gut ausgestatteten und doch billigen Ausgabe weiteren Kreisen zugänglich zu machen, verdient viel Anerkennung, da die Schriften des geistreichen Franzosen bei großer Höhe des Gedankeninhaltes manche Stunde angenehmer Unterhaltung bieten. Die Herausgeber haben sich mit großem Fleiße in die Schwierigkeiten des Stoffes eingearbeitet und einen leicht lesbaren Text gegeben. Nur einige kleinere sprachliche Anstöße haben sich einer bessernden Hand entzogen, in P. Heichens Anteil finden sich noch manche entbehrliche Fremdwörter. Dem Schriftsteller würde auch kein Unrecht geschehen sein, wenn Ausdrücke wie Lieue und Toise neueren Begriffen angepaßt worden wären. Die Einleitungen sind sehr allgemein gehalten. Es hätte sich vielleicht in Rücksicht auf den in Aussicht genommenen Leserkreis gelohnt, etwas genauer in den Geist und Sinn der Romane einzuführen. Vernes Schriften als Mittel zur Volksbildung zu empfehlen dürfte auf gerechte Bedenken stoßen. Der Dichter hat die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung und die Gebilde seiner Phantasie so eng miteinander verwoben, daß es dem Leser nur schwer möglich, wenn nicht unmöglich ist, die Grenzen beider festzuhalten. Zudem besitzen wir so zahlreiche allgemeinverständliche Vorträge, Abhandlungen und andere Schriften, daß es nicht nötig ist, den Wißbegierigen auf die Dichtung zu verweisen, wenn er ernstlich die Absicht hat, über den wirklichen Stand der Wissenschaft etwas zu lernen. Wer dann nach der Arbeit den Gegenstand auch einmal in scherzhafter und satirischer Beleuchtung sehen will, der möge zu Verne greifen, er wird an ihm seine Freude haben. Jugendschriften sind die Bücher nicht, wenn man wenigstens vom Leser verlangt, daß er das, was er liest, auch einigermaßen versteht. Der Inhalt verlangt ein Eindringen in wissenschaftliche Stoffe und Fragen, wie es selbst höhere Schulbildung nicht ohne weiteres gibt. Als unterstes Alter für das Lesen dürfte das 16. oder 17. Jahr in Betracht kommen, wenn die jungen Leute einiges von den berührten Dingen gehört haben oder in Stand gesetzt sind, sich selbständig zu unterrichten. Jüngeren könnte die Reise um die Erde gegeben werden, weil hier weniger Wissenschaftliches zu bewältigen ist, sondern nur die eigenartige Ausnutzung bekannter Beförderungsmittel dargestellt wird. Die im Titel der ersten Bände verheißenen Erläuterungen sind sehr sparsam ausgefallen.

21. Prof. Dr. J. W. **Richter (Otto von Golmen)**, Berlin-Kölln. Zeit- und Kulturbilder aus der ältesten Geschichte der Reichshauptstadt und des märkischen Landes. Mit Illustr. von Hugo Flintzer. 169 S. Jena 1902, H. Costenoble. Geb. 5 M.

Der Verfasser wünscht die Geschichte Berlins und der Mark größeren Kreisen des Volkes zu veranschaulichen. Die geschichtliche Darstellung erschien ihm für die gebildeten Kreise der Laien und die Jugend zu trocken, einer Ansicht, der diese hoffentlich nicht beistimmen, denn es wäre schade, wenn der Sinn für reine geschichtliche Darstellung verloren ginge.

Richter hat die Form der Novelle gewählt, die Erzählung des Geschichtlichen ist in die erdichteten Szenen eingeschoben, nimmt darin oft einen ziemlich breiten Raum ein. Eine gewisse Gleichförmigkeit läßt sich dabei beobachten: Gespräch zwischen Fischer und Bauer, Gespräch der Bürger im Ratskeller, auf dem Markte oder anderswo, wobei die geschichtlichen Kenntnisse zur Geltung kommen. Die Stoffe sind gut gewählt. In elf Erzählungen sieht der Leser Bilder aus der ältesten Geschichte unserer Reichshauptstadt von dem Eindringen der Ballenstädter an bis zu Sigismund. Wir haben es, wenn man auch über die glückliche Durchführung der Form abweichender Ansicht sein kann, doch mit einem empfehlenswerten Buche zu tun. Der Bildschmuck hat manches Hübsche aufzuweisen, das Packende freilich, das das Vorwort hervorhebt, ist schwer zu finden.

22. Dr. **J. W. Otto Richter**, Prof. (Otto von Golmen), Benjamin Raule, der General-Marine-Direktor des großen Kurfürsten. Ein vaterländisches Zeit- und Charakterbild aus der zweiten Hälfte des 17. Jahrh. 171 S. Jena 1901, H. Costenoble. Geb. 5 M.

Die Erzählung ist auf Grund guter geschichtlicher Hilfsmittel gegeben, die freie Gestaltung, die der Verfasser sich vorbehalten hat, betrifft die Seiten des Lebens, welche in geschichtlichen Quellen nicht behandelt zu werden pflegen, bei denen darum die Phantasie ergänzend eingreifen kann. Freilich ergibt sich aus dem Gemisch von Geschichte und Dichtung eine gewisse Ungleichförmigkeit, vorteilhafter wäre es, wenn die eine oder die andere ausschließlich dem Ganzen die Prägung gäbe. Der Stoff, die Geschichte der vom Großen Kurfürsten begründeten Flotte, ist anziehend genug, und heutzutage, da die Jugend lernen soll, die Augen über die engsten Grenzen hinaus zu erheben, sind gutgeschriebene Bücher willkommen zu heißen, die die alten Geschichten vom deutschen Unternehmungsgeist wieder bekannt machen. Ein Hinweis auf kleine Schwächen, z. B. das Gesperrtdrucken zahlreicher einzelner Worte, wofür der Grund oft nicht ersichtlich, soll das günstige Urteil nicht beeinträchtigen.

23. **Hermann Heinrich**, Albrecht der Bär. Erzählung aus der vaterländischen Geschichte. (Die Siegesallee, Erzählungen aus der vaterländischen Geschichte. 1. Bd.) 152 S. Potsdam, A. Steins Verl. Geb. 1,50 M.

Was der Name des deutschen Markgrafen auf dem Titelblatte soll, ist nicht recht zu ersehen; im Vordergrunde der Erzählung steht ziemlich einseitig der von der Sage umwobene Wendenhäuptling Jaczko. Die geschichtliche Ueberlieferung, an sich nicht zu groß, ist wenig beachtet, zuweilen sogar zum größeren Ruhm der Wenden umgedichtet, zum Beispiel die Geschichte der Rückeroberung Brandenburgs durch Albrecht. Die Charaktere sind nicht glücklich getroffen. Held Jaczko benimmt sich S. 40 recht schülerhaft, die religiösen Anschauungen des Markgrafen (S. 61) sind schwer zu verstehen. S. 117 wird von einem Gefecht erzählt, in dem die Blüte der deutschen Ritterschaft gefallen sein soll, zu der unter Friedrich I. recht viele gehörten, und der Vasall Albrechts, Konrad von Plötzkau, ist mit dem 1132 in Italien gefallenen Markgrafen desselben Namens verwechselt. Das Bild S. 72 ist nicht geglückt.

24. **Lotta Girgensohn (G. Attol)**, Ylo, Kaupos Sohn und Hans von Tiesenhusen. Erzählung aus der Zeit von Rigas Gründung, für die reifere Jugend. Eine Festgabe zum 700jähr. Jubiläum der Gründung der Stadt Riga. 1201 bis 1901. Mit vier Bildern von Oskar Herrfurth. 277 S. Riga 1901, Jonck & Poliewsky. Geb. 5 M.

Die Gründungsgeschichte von Riga ist ein überaus dankbarer Stoff für eine Jugendschrift, so daß dem Leser des Buches der Wunsch auf-

steigt, er möchte noch eingehender berücksichtigt sein und weniger von den Ranken der verschiedenen Liebesgeschichten verdeckt werden. Diese sollen doch in einer Jugendschrift nicht die Hauptrolle spielen. Die Schilderungen über Leben und Sitten der Christen und Heiden im alten Livland sind wohl gelungen. Die gefährliche Klippe, Kinder unkindlich zu schildern, ist nicht überall glücklich umsegelt. Einzelne Unebenheiten haben sich eingeschlichen: eine junge Frau wird S. 270 Mädchen genannt, S. 166 flieht ein kriegerisches Slavenheer vor einigen Pfeilschüssen. Doch diese Liste soll nicht unnötigerweise vergrößert werden. Auch so kann das Buch den brauchbaren Jugendschriften zugezählt werden.

25. **Robert Münchgesang**, Karl der Hammer (Karl Martell). Eine kulturhistorische Erzählung aus der Merovingerzeit. Für die reifere Jugend. Mit vier Farbendruck-Bildern u. Einbandzeichnung von Wilh. Rohm. 167 S. (Bachems neue illustr. Jugendschriften. Bd. 22.) Köln, J. P. Bachem. Geb. 3 M.

Der Verfasser will seinen Lesern die Anfänge Karl Martells erzählen, seine Kämpfe gegen die Stiefmutter Plektrudis, die Friesen und die Neustrier bis zur Erwerbung der Stellung eines Majordomus für das ganze Frankenreich. Ein Ausblick auf die Maurenkämpfe bildet den Schluß. Die Ueberlieferung über jene Zeit ist nicht sehr reichhaltig, immerhin würde sie genug Stoff für eine kulturgeschichtliche Beschreibung bieten, die, angeknüpft an die Persönlichkeit Karl Martells, die Jugend fesseln könnte. Münchgesang hat darauf verzichtet, den geschichtlichen Stoff auszunutzen und hat sich lieber in der Ausführung abenteuerlicher Kämpfe ergangen, die auch die reifere Jugend, wenn sie tatsächlich reifer ist, kaum als kulturgeschichtlich anerkennen wird. Die Beschreibung des Lebens am Merovingerhof, die nur von Zank, Streit und Totschlag spricht, wird jedenfalls Widerspruch begegnen. Anerkannt werden muß, daß stellenweise sehr hübsche Schilderungen sich finden, z. B. im Friesenlager. Ob Karl Martell von Orestes etwas gewußt hat (S. 158), ist höchst zweifelhaft. Bei aller Achtung vor dem Bemühen des Verfassers, ein brauchbares Buch zu schaffen, muß doch betont werden, daß bei derartigen Schriften die geschichtliche Vorarbeit noch tiefer gehen möchte.

26. **Rob. Münchgesang**, Derfflingers Hufschmied. Eine kulturhistor. Erzählung aus der Zeit des großen Kurfürsten. Für die reifere Jugend. Mit vier Farbendruckbildern und einem Plane von W. Rohm. 186 S. Köln, J. P. Bachem. (Bachems neue illustr. Jugendschriften, Bd. 20.) Geb. 3 M.

Hans, ein strammer Waldschmiedssohn vom Rennstieg, begegnet dem schwedischen Oberstleutnant v. Derfflinger, der im Auftrag Torstensons durch Thüringen, Pfalz und Oesterreich nach Ungarn reisen soll. Wie zur Zeit dieses Schwedengenerals eine Gesandtschaft von ihm unbehelligt durch Oesterreich die Donau entlang gezogen sein könnte, bedarf für die weitere Entwicklung der Erzählung keiner Erklärung. Einige Jahre später, als Hans sich auf der Gesellenwanderschaft befindet, kommt er dem Derfflinger wieder in den Weg, der General befindet sich gerade auf dem berühmten Zug vom Rhein nach Fehrbellin. Daß seit der ersten Begegnung ungefähr 30 Jahre oder mehr verflossen sein müssen, stört den Verfasser durchaus nicht, die Dichtung ist frei! Mit der Schilderung des Schwedeneinfalls in die Mark von 1675 kommt die Geschichte ins richtige Fahrwasser, die Schrecken des Krieges sind in einzelnen grausigen Szenen beschrieben, wie sie wohl gewesen sein können. Durch Derfflingers

Eingreifen wird Hans zweimal vom Verdacht der Unehrlichkeit gereinigt und tritt als Hufschmied des Generals in dessen Gefolge. Wir erfahren noch, daß Hans den Ueberfall von Rathenow ermöglicht und dem Großen Kurfürsten im Schlachtgetümmel das Leben rettet. Zur Belohnung bekommt er eine hübsche Frau und eine reiche Erbschaft. Einer Empfehlung des Buches stehen leider Gründe entgegen.

27. **Ad. Holdschmidt**, Der Türkenschreck. Eine Erzählung aus der Zeit der Belagerung Wiens durch die Türken im Jahre 1683. Für die reifere Jugend. Mit vier Farbendruck-Bildern von Wilh. Rohm. 178 S. (Bachems neue illustr. Jugendschriften, Bd. 21.) Köln, J. P. Bachem. Geb. 3 M.

Schwächen, die sich häufig bei geschichtlichen Erzählungen in freierer Form finden, machen sich auch hier geltend. Die Berücksichtigung der Tatsachen läßt zu wünschen übrig; der Jugend wird immer wieder vorerzählt, daß die Polen den Sieg am Kahlenberge entschieden hätten, obwohl längst klar gestellt ist, daß dies die deutschen Führer und Truppen getan haben, Prinz Eugen wird von den Dragonern zum Fußvolk versetzt, die militärischen Verhältnisse sind ungenau dargestellt. Ferner leiden die in das Geschichtliche eingeschobenen romantischen Abenteuer stark unter Unwahrscheinlichkeit. Die Bilder lassen an Feinheit der Ausführung zu wünschen übrig. Ein schiefes Bild ist dem Verfasser im Vorwort entschlüpft: Da sammelten sich die Fürsten um das Kreuz, um in seinem Schatten gegen die Barbaren vorzugehen. Das Kreuz des Christentums soll wohl eigentlich keinen Schatten werfen.

28. **Elise Lützow**, Aus alter Zeit. Historische Erzählung für die reifere Jugend. 146 S. Potsdam, A. Steins Verl. Geb. 1,50 M.

Ein Knabe, der unter der Abneigung des Vaters und den Unarten eines Bruders zu leiden hat, wird durch die Erzählung von den Schicksalen des Kronprinzen Friedrich von Preußen dazu geführt, in strenger Pflichterfüllung die Widerwärtigkeiten zu bewältigen. Der Bruder, der in Charakter und Taten Franz die Kanaille spielt, wird durch selbst veranlaßtes Unglück geheilt. Die geschichtlichen Erzählungen aus dem Leben Friedrichs des Großen geben dem Buche einen Wert für die Jugend. Das Moralische tritt etwas zu stark hervor.

29. **E. Hackland-Rheinländer**, Der Rappe von Roßbach. Eine historische Erzählung aus dem Siebenjähr. Kriege. Mit einem Titelbild und drei Bildern im Text, in Farbendr. nach Originalen von Kunstmaler Arno Grimm in Leipzig. 118 S. Leipzig, G. Gräbner. Geb. 2 M.

Der Bauernbursche Fritz aus Roßbach muß bei Beginn des siebenjährigen Krieges in sächsischen Dienst treten, zeichnet sich dabei aus, fällt aber verwundet in die Hände der Preußen und wird nach seiner Genesung von ihnen bei den Husaren eingestellt. Mit diesen nach Roßbach zurückgekommen, erlebt er einige kriegerische Abenteuer, in denen ein Rappe eine gewisse Rolle spielt, da er aber in der Schlacht verwundet wird, muß er den Dienst aufgeben. Er darf mit seinem ruhmgekrönten Pferde die Landwirtschaft weitertreiben. Die flottgeschriebene Erzählung eignet sich für das Alter von 11—12 Jahren.

30. **L. P. Schwalbe**, Tiroler Treue. Eine Erzählung aus dem Jahr der Erhebung Tirols. Neue Ausg. 135 S. (Sonntagsbibliothek Nr. 25.) Stuttgart, D. Gundert. Geb. 1 M.

Der Titel bezieht sich auf den Kampf der Tiroler zu Gunsten Oesterreichs, der den geschichtlichen Hintergrund der Erzählung abgibt. Diese

selbst ist eine tiroler Bauerngeschichte wie viele andere, glatt durchgeführt, mehr Volks- als Jugendschrift.

31. General **Chr. R. de Wet**, Der Kampf zwischen Bur und Brite (Der dreijährige Krieg). Für die Jugend frei bearb. von A. Oskar Klaußmann. Mit Karten und Illustr. 292 S. Kattowitz, K. Siwinna. Geb. 4,50 M.

Das Buch erzählt im Anschluß an die von den Burenführern veröffentlichten Kriegsberichte die Unternehmungen, in deren Mittelpunkt General de Wet gestanden hat, in anregender und fesselnder Weise. Der Bearbeiter hat es für gut gehalten, der geschichtlichen Erzählung stellenweise dichterischen Aufputz zu geben. Das ist bedauerlich. Der Stoff ist an sich für unsere jungen Leser interessant genug; welchen Knaben sollten die so oft ins Abenteuerliche übergehenden Kreuz- und Querzüge nicht festhalten! Ein Bedürfnis nach dichterischem Schmuck ist also gar nicht vorhanden. Dagegen fällt es bei der vom Bearbeiter gegebenen Mischung von Wahrheit und Dichtung selbst dem Erwachsenen schwer, zu unterscheiden, was geschichtlich und was erdacht ist, geschweige denn dem Kinde. Damit wird aber der Zweck des Buches gefährdet, das „das richtige Verständnis für das, was de Wet und seine Leute geleistet haben", vermitteln will. Entweder muß die dichterische Auffassung durchgeführt werden oder die geschichtliche, das Schaukeln zwischen beiden schafft Verwirrung oder Zweifel an der Wahrheit auch dessen, was den Tatsachen entspricht. Nützlich ist die im Vorwort eingefügte kurze Beschreibung über Land und Leute in Südafrika.

32. **Wilhelm v. Beck**, Im Burenkriege. Peter Fröhlichs Erlebnisse und Abenteuer im Freiheitskampfe der Buren. Für die reifere Jugend erzählt. 253 S. Berlin, A. Weichert. Geb. 6 M.

Die Flucht zweier unzufriedener Matrosen und eines zum Tode verurteilten Burenführers, der abenteuerliche Uebergang zu den Buren, die Teilnahme an dem letzten Teil ihres Freiheitskampfes, eine Fülle überraschender Wendungen, eine unterbrochene Hinrichtung, das ganze Werkzeug der Indianergeschichten, alles ist in dem Buche zu finden. Um dem Namen des Helden Ehre zu machen, hat es auch ein fröhliches Ende, Peter kehrt mit wohlgefülltem Geldbeutel wieder heim. Das Buch ist sehr aufs Spannen hin ausgearbeitet, zu wenig auf eine Schilderung der wirklichen Verhältnisse. Die Sprache ist, um der Eigenart der aus dem Matrosenstande stammenden Helden Rechnung zu tragen, recht derb, leider auch durch Verwendung zahlreicher Fremdwörter arg mißhandelt.

33. **Karl Tanera**, Der Rauhreiter. Erzählung für die reifere Jugend aus dem amerikanischen Leben der Gegenwart. Mit elf Vollbildern von Ernst Zimmer. 298 S. Berlin, Trowitzsch & Sohn. 5,50 M.

Daß ein Erzähler wie Tanera sich mit Jugendschriften befaßt, ist für diese Art des Schrifttums schon ein großer Vorteil. Die straffe Entwicklung, der wohlberechnete innere Zusammenhang lassen den gewiegten Schriftsteller erkennen. Ein zweites Verdienst ist die Erklärung gegen die landläufigen, blutbedeckten Indianergeschichten, die vielleicht zur Zeit Coopers Anspruch auf ein Teilchen Wahrheit machen konnten, jetzt aber der amerikanischen Kultur keinesfalls entsprechen. Tanera hat die gegenwärtigen Verhältnisse der neuen Welt mit eigenen Augen gesehen, was auch nicht jeder sagen kann, der Jugendschriften darüber verfaßt, und die Schilderungen aus dem drängenden, treibenden Leben, ebenso wie aus der großartigen Natur des Landes geben dem Buche manches

Reizvolle. Spannend schreiben, die Lust der Jugend an Abenteuern befriedigen, an die Wirklichkeit anknüpfen und mit der Wahrscheinlichkeit nicht Fangball spielen, sind Aufgaben, die sich höchst schwierig miteinander lösen lassen; so muß man auch hier einiges Verwunderliche mit in Kauf nehmen. Der Ritt auf dem Hirsch stellt sich den phantasievollsten Erzeugnissen zur Seite, das Durchbrennen nach Amerika ist auffallend leicht für einen 17jährigen, und die praktischen Amerikaner warten natürlich nur auf den jungen Deutschen, um ihren Kuhhandel in Ordnung zu bringen. Die geschilderten Personen sind bewährte Typen, der junge Held, selbstverständlich jeder Zoll ein Heros, aber unerfahren, die Teufel, die nach ihm die Krallen ausstrecken und die Engel, die ihn in Schutz nehmen, die Kriege in China und Südafrika, jetzt beliebte Requisiten, spielen auch mit herein, kurz es ist neuer Wein in alten Schläuchen. Das Buch eignet sich für Knaben von 13—14 Jahren, den gewählten Namen nach ist es für Kinder höherer Gesellschaftskreise berechnet; für sie sei eine scharf hervortretende Ansicht des Verfassers nicht verschwiegen, daß es vorteilhafter ist im wirtschaftlichen Kampfe mit Ehren vorwärts zu kommen, als untätig im glänzenden Elend zu darben.

34. **Friedrich Meister**, In der deutschen Südsee. Erlebnisse und Abenteuer eines Lehrersohnes in der Südsee. Ein Jugend- und Familienbuch. Mit 8 Vollbildern von Albert Liedtke. 235 S. Leipzig 1902, Abel & Müller. Geb. 3,60 M.

Der Wunsch des Verfassers, bei der Jugend den Sinn für Deutschlands überseeische Besitzungen zu nähren, ist durchaus beifallswert, nur sollte etwas mehr davon die Rede sein. Wie die Deutschen wirklich dort leben, kann aus den bunten Ranken der Abenteuer, die nach dem Muster der Indianergeschichten erdacht sind, nicht herausgefunden werden. Ein junger Deutscher gerät durch einen Zufall auf ein Schiff, das ihn in ferne Meere entführt. Wunderliche Wendungen des Schicksals führen ihn durch die Inselwelt der Südsee zu den deutschen Besitzungen, hier findet er Anschluß an einen merkwürdigen Seemann, der ihn beim Tode zum Erben einsetzt, so daß er imstande ist, auf Samoa sich als Kaufmann niederzulassen. Spannend ist das Buch geschrieben, darauf versteht sich Fr. Meister, aber es arbeitet sehr mit den Mitteln der alten Seefahrerromane aus der Glanzzeit der Segelschiffe, die meisten Abenteuer, Schiffbrüche, Kämpfe zur See, Aufenthalt auf einsamen Inseln, Schlachten mit den Eingeborenen oder mit Seeräubern, sind in der Hauptsache doch nur weiter ausgeschmückte Spielarten derjenigen, die im alten Robinson die Jugend in Staunen setzten; daß einige Namen aus dem 19. oder 20. Jahrhundert eingesetzt sind, ändert nicht viel. Man kann das Buch 12 und 13jährigen ruhig in die Hand geben, aber nicht mehr erwarten als einige kurze Stunden der Unterhaltung. Der Anspruch, Familienbuch zu sein, ist etwas hoch.

35. **Albert Geyer**, Der Flottenoffizier. Eine Erzählung für die reifere Jugend. Nach Kapitän Marryat frei bearb. Illustr. von W. Zweigle. 296 S. Leipzig 1902, Abel & Müller. Geb. 3,60 M.

Wenn es die Aufgabe des Verfassers gewesen ist, die Roheit des Seemannslebens im Anfang des 19. Jahrhunderts dichterisch zu beschreiben, so hat er sie gelöst. Würde man die das Abstoßende und Wilde mit einer gewissen Absichtlichkeit hervorhebende Darstellung in einer Sittengeschichte der Napoleonischen Zeit finden, so würde man sich sagen, daß sie der Vollständigkeit halber dort einen Platz verlangen kann.

Aber die fast zusammenhängende Kette unfeiner Szenen, die das erste Drittel des Buches einnehmen, als geeigneten Lesestoff für die Jugend anerkennen, ist denn doch nicht geraten. Der Rest des Buches ist mit Kriegs- und Seeabenteuern ausgefüllt, die, ohne das Edle soldatischer Vaterlandsliebe und Aufopferung ein wenig hervortreten zu lassen, den angeschlagenen Ton festhalten und durch ihre Zahl und eine gewisse Gleichförmigkeit ermüdend wirken. Unvorteilhaft wirkt es auch, daß der Verfasser seinen Helden als großsprecherischen Bramarbas auftreten läßt. Das bißchen Liebesgeschichte, das mit eingeschoben ist, zeichnet sich keineswegs durch Zartheit der Behandlung aus. Das Buch eignet sich nicht für die Jugend, weder die reifere noch die unreifere, der Verfasser sei in aller Höflichkeit gebeten, sich mit den Anforderungen, die an eine Jugendschrift gestellt werden müssen, noch einmal in genauerem Studium zu beschäftigen.

36. Deutsches Mädchenbuch. Ein Jahrbuch der Unterhaltung, Belehrung und Beschäftigung für junge Mädchen. Mit zahlr. Text- u. Farbenbildern. 9. Bd. 398 S. Stuttgart, K. Thienemanns Verl. Geb. 6,50 M.

Die gut geschriebenen und aus den verschiedensten Gebieten geschickt zusammengestellten Beiträge geben dem Buche einen hohen Wert. Eine Schwierigkeit macht nur die Frage: Für welches Alter soll es passen? Ton und Inhalt, besonders der mehr als die Hälfte einnehmenden Novellen, würde auf das schulentwachsene Alter von 16 Jahren hinweisen. Für dieses wird es jedoch Zeit, sich mehr mit den Denkmälern unserer Unterhaltungsliteratur bekannt zu machen, vor denen auch die beliebtesten Jugendschriftstellerinnen zurücktreten werden, Scheffel, Freytag, Dahn, Ebers und andere, denn es ist nicht einzusehen, weshalb jungen Mädchen ein Lesestoff vorenthalten werden soll, der den gleichaltrigen Sekundanern vorgeschrieben wird. Die jüngeren, 13—15jährigen, verschlingen alles, was mit Liebesgeschichte entfernte Aehnlichkeit hat, obwohl sie dieser Stoff gar nichts angeht. Darauf nimmt das Mädchenbuch zu wenig Rücksicht. Man wende nicht ein, daß die Kinder von Verlieben und Verloben in der eigenen Umgebung so viel sehen und hören, daß man die Gedanken daran in der Lektüre eher leiten müsse als verbieten dürfe. Wollen sie sich im Hause darum kümmern, so wird ein kurzes „das geht dich nichts an" einen Dämpfer aufsetzen, gibt man ihnen aber die Liebesgeschichte in die Hand mit der Aufforderung „Lies das", so muß jeder Naseweiß denken, der Stoff wäre eigens für ihn da. Wenn der Quartaner den Vater oder den Bruder Student rauchen sieht, so würde die Folgerung, er dürfe das auch, höchst merkwürdig gefunden werden; mit dem Verlieben ist es ebenso wie mit dem Rauchen, es gehört nicht in die Kinderstube. In diesem Sinne muß gesagt werden, daß die Novellen für das genannte Alter zu hoch sind, weil sie zu einseitig auf das Knüpfen zarter Bande hinauslaufen, es wäre wünschenswert, wenn das Buch diesen schwer zu behandelnden und nicht leicht zu befriedigenden Leserinnenkreis mehr berücksichtigte. Auf das Mißverständnis, als dürfe das Wort Liebe überhaupt nicht fallen, braucht wohl nicht eingegangen zu werden. Aehnlich steht es mit den sonst gut geschriebenen kunstgeschichtlichen Briefen, die in ihrer Ausdrucksweise selbst den Erwachsenen Schwierigkeiten bieten. Es wimmelt da von schwerverständlichen Fachausdrücken, und mit Sätzen wie „die Gotik ist die Kunst, die die schwere Masse des Steins auflöst in einzelne Teile" oder „als die Zeit der Renaissance nahte, wuchs der Mensch aus der Gesamtheit

heraus" weiß ein 14—15jähriges Schulmädel nichts anzufangen. Der hohe Flug hat die eifrigen Herausgeber des Buches zu weit geführt.

37. **Mathilde Baehr**, Eine Ferienreise. Eine Erzählung für Knaben und Mädchen von 8—12 Jahren. Mit 4 Farbendruckbildern nach Aquarellen von Fr. Bergen. 173 S. Stuttgart, K. Thienemanns Verl. Geb. 3 M.

Die Geschichten von den artigen und unartigen Kindern, ihren Unterhaltungen und ihren Streichen sind gut erzählt. Als Schauplatz ist die Umgebung von Riga gewählt, freilich erfährt der Leser von der Eigenart der Gegend fast nichts, nach der Veränderung der Namen könnte jeder andere Seestrand eingesetzt werden. Der Ton der Erzählung ist sehr süß, er macht sich in dieser Weise namentlich in der Wahl der schmückenden Beiworte geltend. Erscheint uns dies schon in der Rede der Erwachsenen unnatürlich, so will es in der Kindersprache noch weniger anmuten. Das Buch eignet sich mehr für Mädchen als für Knaben.

38. **Anna Schieber**, Sonnenhunger. Geschichten von der Schattenseite. 277 S. Stuttgart 1903, D. Gundert. 2 M.

Wesen, die im Schatten aufgewachsen sind, sehnen sich nach Sonne und freuen sich über den kleinsten Strahl, der auf sie fällt und ihren Sonnenhunger befriedigt. Solche beschreibt A. Schieber in hübsch geschilderten Seelenbildern. Sie bilden keine Jugendschrift im engeren Sinne, denn das Verständnis der Jugend wird im allgemeinen nicht ausreichen, um die volle Freude an ihnen zu haben. Junge Mädchen, die die Neigung haben, sich mit ernsten Lebensfragen zu beschäftigen, werden sie mit Genuß lesen.

39. **Henny Koch**, Mein Sonnenstrahl. Erzählung für erwachsene junge Mädchen. Mit acht Einschaltbildern von Otto Meyer-Wagner. 269 S. Stuttgart, K. Thienemanns Verl. Geb. 4 M.

Die Lebensschicksale einer Anzahl von Menschen, die sich in einem Forsthause zusammenfinden, sind mit Geschick in Erfindung und Ausführung erzählt, nur haben die geschilderten Personen mehr Ebenbilder in gleichartigen Geschichten für junge Mädchen als in der Wirklichkeit. Auf einer ungenügenden Beobachtung wahren Lebens beruhen manche Unebenheiten, die ganze Teile der Geschichte in den Schatten der Unwahrscheinlichkeit stellen. Wenn die 17jährige Heldin einem stockfremden Herrn in den ersten fünf Minuten des Zusammenseins ihre Kinderstreiche erzählt, widerspricht das der dem weiblichen Geschlecht eigenen Zurückhaltung dem Fremden gegenüber und ist unnatürlich — die Verfasserin will freilich gerade die Natürlichkeit damit beweisen. So klein ein solcher Zug erscheint, eine Beseitigung des Anstoßes würde dem ganzen Kapitel einen anderen Aufbau geben. Dies nur als Beispiel für ähnliches. Die Sprache ist oft recht überschwenglich. Der Inhalt betrifft in der Hauptsache Tanzen und Liebe. Ein halbes Dutzend Paare werden zusammengeführt. Nach allem Idealismus kehrt die Verfasserin aber im letzten Kapitel mit Glanz auf den Boden der Wirklichkeit zurück, indem sie erzählt, daß den glücklichen Paaren elf Kinder entsprossen sind und vom zwölften schon die Vögel zwitschern. Diese Schlußmoral ist in Backfischromanen neu.

40. **Bernhardine Schulze-Smidt**, Aus dem goldenen Buche. Eine Geschichte in zwei Teilen, für die reifere Jugend. Mit 6 Tonbildern von W. Zehme. 406 S. Bielefeld 1903, Velhagen & Klasing. Geb. 5,50 M.

Aus dem goldenen Buche der Jugenderinnerungen hat Frau Schulze-Smidt eine reizende Jugendschrift gegeben. Man erkennt die Feder

der gewandten Schriftstellerin, wenn sie den Ernst darstellt und wenn sie die volle Blüte des Humors sich entfalten läßt. Der Leser holt sich den Eindruck, daß unsere Backfischchen zwischen 14 und 18 Jahren wirklich so geschildert werden, wie sie sind, ob sie nun die ersten Einträge ins geheime Tagebuch machen, oder beim Johannisbeerlesen über Schiller und Goethe ins Reine kommen wollen, oder einen Hausball planen, weil sich der saure Wein des Vaters nur zu Weinspeise verwenden läßt. Könnte auch der strenge Literaturkritiker hier und da die Stirne kraus ziehen, als Jugendschrift für eine Stunde gemütlicher Unterhaltung ist das Buch sehr recht, das wirklichen Humor gibt an Stelle der oft ins Unwahre übergehenden Gefühlsüberschwenglichkeit, an der die meisten Geschichten der gleichen Art kranken.

41. **Marie von Felseneck**, Käthes Pensionsjahre. Erzählung für die reifere Mädchenwelt. 256 S. Berlin, A. Weichert. Geb. 6 M.

Wenn die jungen Mädchen das Buch gelesen haben, werden sie wahrscheinlich dem Satze zustimmen: es ist angenehmer eine reiche und vornehme Heirat zu machen, als den dornenvollen Weg eines Künstlerberufs zu betreten, nebenbei kann man sich zum Bedarf bei Hoffesten etwas ausbilden. Ob sie mit dieser Erkenntnis geistig oder sittlich viel gewonnen haben, bleibe dahingestellt. In den einzelnen, locker aneinander gereihten Bildern entwickelt die in der Jugendschriftstellerei erfahrene Verfasserin viel Gewandtheit in der Darstellung, der Inhalt gibt neben einigen neuen Zügen mancherlei altes: das verwöhnte Backfischchen, das nichts zu tun hat, als die Erzieherin zu ärgern, das Pensionat, in dem nur Unfug getrieben wird, Bälle, Schulfeste und anderes. Viel Mühe ist auf die Beschreibung der Kleider verwendet. In der Sprache zeigt sich ab und zu ein entbehrliches Fremdwort. Daß die Verfasserin eine junge Dame beim Eintritt in die Gesellschaft die Oberkleider ablegen läßt (S. 100), beruht wohl auf einer Verwechslung des Ausdruckes. Für junge Mädchen von 15—16 Jahren, für jüngere kaum, ist das Buch wohl geeignet, sozusagen unschädlich, aber unser Schrifttum besitzt gediegenere Sachen für dieses Alter.

VIII. Musikalische Pädagogik.

Von

C. Unglaub,

Gesanglehrer an der III. höheren Bürgerschule in Leipzig.

Während der Gedanke, die bildende Kunst zu popularisieren und schon der Jugend den Weg zum Verständnis derselben anzubahnen, neueren Datums ist, hat die musikalische Kunst in der Gestalt von Gesangunterricht von alters her in der Schule eine Heimstätte gefunden. Zuzeiten war sie allerdings nur geduldet, aber ganz von der Schwelle gestoßen hat man sie nie. Ihr Verhältnis zur Schule stellt sich seit ungefähr 50 Jahren wieder einmal günstig. Es schafft gegenwärtig an allen Ecken und Enden. Mit Schrift und Wort und Tat wird für die Reformideen eingetreten, die noch zu verwirklichen sind, ehe festgestellt werden kann, daß die Musikpflege in der Schule in allen ihren Teilen auf jenem Punkte angelangt sei, der ihrer Bedeutung für das werdende Geschlecht und das spätere Leben entspricht.

Die literarische Ausbeute dieses Jahres ist nun allerdings nicht gerade reichlich. Aber deshalb braucht noch lange nicht ein Klagelied angestimmt zu werden. Die Hauptsache ist und bleibt, daß die Ernte alles in allem qualitativ nicht schlecht ausfiel und daß — soweit meine Kenntnis reicht — das skrupellose Vielschreibertum den Markt mit zweifelhaften Produkten verschont hat. Gerade das ist viel wert. Um aber da auf möglichst dauernd Wandel zu schaffen, ist eine Hebung der Fachkritik anzustreben. Ebensowenig wie jeder Unberufene das Gebiet des Schulgesanges zum Freigebiet erklären darf, auf dem er mit Behagen seinen Gelüsten nach literarischer Betätigung frönen kann, ebensowenig darf ein jeder in Sachen des Schulgesanges die kritische Feder führen. Dann nur wird es zur Unmöglichkeit, daß ein Buch, dessen Existenzberechtigung von der berufenen fachmännischen Kritik verneint wird, so viel günstige Beurteilungen erhält, daß seitenlange Prospekte voll dieser sogenannten „beachtenswerten" Urteile in die Welt hinausgeschickt werden können.

Besonders spärlich ist die Methodik vertreten. Neben den trefflichen Arbeiten von Gräßner („Der Volksschulgesang") und Zimmermann („Gesanglehre") — die indessen keine Neuerscheinungen sind und nur in verbesserten Auflagen vorliegen, auf die ich aber trotzdem noch einmal eingegangen bin — wäre zunächst des zweitgenannten Verfassers „Gesangunterricht im ersten Schuljahre" zu erwähnen, ein Büchlein, das als erfreulicher Beleg dafür zu nehmen ist, daß der methodische Ausbau auch nach einer Seite weitergeführt wird, die bis-

lang nicht gebührend in Betracht gezogen wurde. Weiterhin sind beachtenswert Roeders „Vorbereitungen auf die Gesangstunde“ und Herzigs „Theoretisch-praktisches Schulgesangbuch“, in denen beiden die rationelle Behandlung eines für die gesamte Schulzeit berechneten Liederstoffes in Einzelbeispielen vorgeführt wird und die ich durchaus nicht allein für die Hand des angehenden Gesanglehrers bestimmt wissen möchte. Es läßt sich eine Fülle von Anregungen aus ihnen schöpfen, und vor allem wäre es erfreulich, wenn die Sorgfalt, mit der die Behandlung des rhythmischen Elements vorgenommen wurde, in der Weise Früchte trüge, daß die in weiten Kreisen gegen das ausdrückliche Betonen der Rhythmik noch herrschenden falschen Ansichten beseitigt würden. Denn wenn schon von einem bewußten Singen geredet werden soll, dann ist es nicht angängig, eins der Musikelemente — die Melodik — auf Kosten der anderen zu betonen; ist doch sogar der Rhythmus das eigentliche Urelement der Musik. Der rhythmische Sinn muß von allem Anfange geweckt und gefördert werden. Am besten fährt man dabei mit einer Taktzählmethode, die nach meinen Erfahrungen ein nur geringes Opfer an Zeit und Mühe voraussetzt und dabei von den Kindern sehr gern geübt wird.

Stattlicher ist die Zahl der erschienenen Liedersammlungen. Unter den für die Volksschule berechneten verdient die Neubearbeitung von Hentschels „Liederhain“ durch Model und Möhring hervorgehoben zu werden, die in ihrer Art als mustergültig zu bezeichnen ist und in der sich die Spuren umgestaltender und nachbessernder Arbeit bis in die Begleitstimmen verfolgen läßt, insofern nämlich, als hier mit der überkommenen, fast schablonenhaften Unselbständigkeit derselben, wo nur angängig, gebrochen wurde. Es geschah aber durchweg in einer dem volkstümlichen Charakter der Lieder entsprechenden maßvollen Weise. Auch in einem anderen Werke, dem von Zander und Fischer herausgegebenen „Liederschatz“, hat die Schranke der Tradition fallen müssen. Hier wurde das Prinzip des vierstimmigen Kindergesanges durchgeführt, was wohl ein wenig — oder auch viel — Kopfschütteln überall dort verursachen wird, wo man mit Zähigkeit der ausschließlichen Zweistimmigkeit das Wort redet und allen Neuerungsversuchen mit dem immer mehr deplacierten Einwurfe begegnet: das Volk singt nur zweistimmig. Die von den Berliner Verfassern aufgegriffene Idee hat inzwischen die Feuerprobe der Praxis bestens bestanden, ja der „Liederschatz“ ist eigentlich nur ein Ergebnis dieser Versuche. Die von Zander und dem Stadt- und Kreisschulinspektor Dr. Fischer mit Massenkinderchören veranstalteten Konzerte, in denen eben solche Gesänge zur Aufführung gelangten, fanden großen Anklang; wohnte doch selbst der Kaiser einem derselben bei. Und daß das Unternehmen seinen Beifall fand, geht daraus hervor, daß er den Veranstaltern Auszeichnungen zuteil werden ließ. Daß unser Kaiser der Musikpflege überhaupt hohen Wert beimißt, erhellt aus den Worten, mit denen er gelegentlich der Einweihung der neuen Hochschulen in Berlin auf eine Ansprache Joachims erwiderte: „Sie wissen, welche große erziehliche Bedeutung ich der Musik und ihrer Pflege zuerteile. Sie haben sie vornehmlich in der Wirkung auf das Gemüt und das ganze Seelenleben aufzufassen. Die Musik erleuchtet, erhebt und formt die Seele.“

Wie hoch dieser erziehliche Einfluß der musikalischen Kunst auf das kindliche Gemüt eingeschätzt wird, geht aus der Einführung der Jugend-

konzerte hervor. Soweit sich die Sache bis jetzt überschauen läßt, ist man sich dabei in einigen Punkten noch nicht recht klar, und es kann vorläufig eigentlich nur von einem Stadium der Versuche geredet werden. Jedenfalls ist man in der Wahl und der Anwendung der Mittel und in der Art, die für den äußeren Betrieb normiert wurde, nicht immer auf dem richtigen Wege, und es wäre recht willkommen zu heißen, wenn eine Autorität einmal das Wort ergriffe, um die Klärung der Angelegenheit zu beschleunigen. Leider findet sich selbst in Kretzschmars soeben erschienenen hochbedeutsamen „Musikalischen Zeitfragen", auf die später ausführlich eingegangen werden wird, nichts darüber.

Schließlich ein Wort über die Anlage des Berichts. Derselbe weicht von den früheren in einem Punkte ganz wesentlich ab. Es ist nämlich die Besprechung solcher neuer Musikalien, die mit der musikalischen Pädagogik nichts zu tun haben und nur in musikalischen Fachblättern kritische Berücksichtigung finden können, auf ein Minimum beschränkt worden. Dafür wurde für die Besprechung solcher Werke, die wirklich in den Rahmen des Berichts passen, mehr Raum frei.

Literatur.

I. Allgemeines.

a) Zeitfragen.

1. Dr. **Hermann Kretzschmar**, Prof., Musikalische Zeitfragen. Zehn Vorträge. Leipzig, C. F. Peters. 3 M.

Wie alles, was der Verfasser des klassischen „Führer durch den Konzertsaal" bisher veröffentlichte, enthalten auch diese als „Zeitfragen" veröffentlichten Vorträge ein ungemein wertvolles Gedankenmaterial. Kretzschmar tritt uns hier aber nicht als ästhetischer Kritiker entgegen, sondern er zieht die musikalische Praxis ins Bereich seiner kritischen Betrachtungen; doch bleibt er nicht dabei stehen. Er zeigt auch den Weg zu günstigeren Verhältnissen. Es kommen da Fragen in Betracht, die nicht erst seit heut und gestern auf der Tagesordnung stehen, deren Erörterung aber von der Kritik — das Wort im umfassendsten Sinne zu verstehen — bisher entweder ganz umgangen oder doch nur ganz flüchtig gestreift wurde. Nur zum Teil allerdings treffen sie sich mit dem engeren Zwecke des „Jahresberichts"; so nämlich die Kapitel, die sich mit der musikalischen Pädagogik, speziell mit dem musikalischen Schulunterrichte beschäftigen. Und auf diese soll um so mehr des näheren eingegangen werden, als hier eine anerkannte Autorität zu uns spricht, deren Ansichten und Ratschläge schwerer in die Wagschale fallen als der ganze Inhalt irgend eines dickleibigen neuen methodischen Handbuchs, in dem man mit der Laterne nach einem neuen Gedanken suchen muß.

Die Ueberschriften der einzelnen Kapitel lauten: I. Falsche und richtige Zeitfragen. II. Vom Nutzen der Musik und von ihren Gefahren. III. Der Musikunterricht in der Volksschule und auf den höheren Lehranstalten. IV. Der musikalische Privatunterricht. V. Die Ausbildung der Fachmusiker. VI. Die Musik auf den Universitäten. VII. Weiterbildung und Er-

werbsverhältnisse der Musiker. VIII. Die Musik als dienende Kunst. IX. Die Musik als freie Kunst. X. Stand oder Staat?

Als Fazit der Ausführungen im ersten Kapitel ergibt sich, daß dem erfreulichen und bedeutenden Zuwachs in der Komposition eine sehr empfindliche und starke Einbuße in der Musikpflege des 19. Jahrhunderts gegenübersteht, woraus folgt, daß für die nächste Zeit viel eifriger Organisationskritik getrieben werden muß. „Musikalische Realpolitik" hat die Devise der Zukunft zu lauten und „Weg mit der von Nägeli eingeführten Methode des In-den-Wolken-Wanderns", die die Aufmerksamkeit der musikalischen Welt von den nächstliegenden Pflichten abgelenkt hat. Unter II. wird dargelegt, daß wir sachgemäßere und würdigere Grundanschauungen über Natur und Wesen der Musik brauchen und daß unbedingt an der griechischen Lehre vom Ethos in der Musik, nach der diese eine Sprache, die eigentliche Stimme der unverfälschten und ungebundenen Natur ist, festzuhalten sei. „Gerade unserer Zeit ist es nicht zu raten, daß sie sich der Musik entäußere, denn sie hat keinen Ueberfluß an Idealen und kann für ihre Aufgaben und Kämpfe sehr gut die Waffen gebrauchen, die die Musik einem Volke liefert."

Besonders wichtig ist das dritte Kapitel, das sich mit dem Musikunterrichte in den Schulen beschäftigt. Musikunterricht — nicht Gesangunterricht; denn der musikalische Schulunterricht in Deutschland beschränkte sich immer auf Gesangunterricht und wählte damit den kürzesten und besten Weg zu den Grundlagen der Musik. Nach Perioden des Steigens und Sinkens ersteht dem Schugesang ein tüchtiger Vorkämpfer in Otto Lange („Ueber die Musik als Unterrichtsgegenstand" 1841); er vertritt mit voller Energie die heute zu Recht bestehende Methode, nach der das Singen nach dem Gehör möglichst beschränkt und alles Lernen und Ueben auf Kenntnis von Intervallen, Rhythmen und Noten gestützt werden soll und die besonders im Ansehen stieg, als 1881 der Engländer John Hullah dem englischen Parlament, das ihn auf eine Studienreise geschickt hatte, den Bericht über den Gesangunterricht in den Schulen des Kontinents vorlegte, worin Deutschland eine sehr geringe Zensur erhielt. Ganz vortrefflich ist das, was Kretzschmar über und gegen das bloße Singen nach dem Gehör schreibt; da ist jeder Satz so drastisch und doch so wahr, daß ich alles wörtlich zitieren möchte, nur um denen einen Spiegel vorhalten zu können, die noch für den alten Schlendrian eintreten. Muß es doch leider festgestellt werden, daß es deren noch gibt. Wohl sagt der Verfasser, daß „öffentlich" wohl niemand mehr wage, dem alten Betrieb das Wort zu reden. Ganz recht: öffentlich nicht. Aber sonst kann — oder vielmehr muß — man sich oft genug davon überzeugen. Es ist das darauf zurückzuführen, daß im Gesangunterrichte noch zu viel unberufene Hände beschäftigt sind, und dieser Umstand fußt wieder der Hauptsache nach auf der Tatsache, daß es auch Schulleiter gibt, die in völliger oder teilweiser Verkennung der Bedeutung des musikalischen Schulunterrichts die Singstunden mit einer gewissen Sorglosigkeit — um einen milden Ausdruck zu gebrauchen — verteilen, so meistens die der Mittel- und Unterstufe, wo doch das gesundheitliche Moment im Vordergrunde steht und das Gehör musikalisch schwach begabter Kinder (der „Brummer"), die von manchen Lehrern ohne weiteres beiseite geschoben werden, noch gar wohl entwicklungsfähig ist. Gerade da wird aber von Lehrern und Leitern noch viel versäumt, viel gesündigt!

Drei Forderungen stellt Kretzschmar auf: die Kinder sollen vom Blatt singen lernen, das Singen nach Noten muß rechtzeitig beginnen, und die Kinder müssen möglichst viel einzeln singen. Wenn er im Gegensatz zu diesen drei ja bereits in ihrer Berechtigung anerkannten Forderungen die Forderung „eines großen Staates", daß in der Volksschule, wo doch dreistimmiger Gesang schon fragwürdig ist, vierstimmiger Gesang zu treiben sei, als ungeheuerlich bezeichnet, so ist dem in dieser bündigen Form aufs entschiedenste zu widersprechen. Das hängt eben ganz von den Verhältnissen ab und will von Fall zu Fall entschieden sein. Wo die Verhältnisse so liegen, daß das zweistimmige Pensum bequem, bez. frühzeitig erreicht wird — und natürlich nur dort! — muß es sogar als dringend wünschenswert bezeichnet werden, die Kinder in den drei- oder vierstimmigen Gesang einzuführen; sie lernen dann die Elementarharmonik kennen, was bei der primitiven Beschaffenheit unserer Zweistimmigkeit, die den wirklichen harmonischen Charakter des Originals oft ganz verwischt, schon etwas besagen will. Kretzschmar will doch selbst, daß der Gesangunterricht fürs Leben vorbereiten soll; warum nun hier eine Ausnahme machen? In der heutigen Musik ist nun einmal der Harmonik eine wichtigere Rolle als sonst zugewiesen, das harmonische Prinzip ist bedeutsamer geworden; also ist es auch geboten, daß der Schulunterricht hierin wenigstens vorbereitend einsetze. Was sonst — nicht von Kretzschmar — an Gründen gegen den drei- und vierstimmigen Gesang gewöhnlich ins Feld geführt wird, ist ebenfalls zu widerlegen; es beruht auf falschen Voraussetzungen und läßt eine genaue Kenntnis der Sachlage vermissen.

Der hohe musikalische und kulturelle Wert des Gesangunterrichts bedingt auf geraume Zeit hinaus eine besondere Anspannung der Kräfte und eine unausgesetzte Ueberwachung der Erfolge der verordneten Mittel. Die vorhandenen Mittel bedürfen einer Vermehrung. 1. Solange die Gesanglehrer der Volksschule noch von den Seminaren gestellt werden, und das wird so lange der Fall sein, als die auf Beseitigung des Seminarmusikunterrichts abzielende Bewegung nicht ihr Ziel erreicht hat, solange muß sorgfältiger darauf gehalten werden, daß die Seminaristen die äußerst schwierige Kunst des methodischen Gesangunterrichtes vollkommen beherrschen lernen; es müßten Solo- und nicht Chorsänger gebildet werden, und für die Auswahl der Seminarmusiklehrer sollte die Leistungsfähigkeit in der Gesangspädagogik maßgebend sein. 2. Bis die Reform des Unterrichts überall sicher steht, sind fachmännische Gesanginspektoren anzustellen. Das wird vom Verfasser ausführlich begründet und dabei darauf hingewiesen, daß sich diese Maßnahme hinlänglich in Belgien und England bewährt habe, auch in Mecklenburg-Schwerin, wo 1881 eine solche Inspektion eingeführt wurde. Diesem Vorschlage ist im Prinzip ohne weiteres zuzustimmen, doch wird es, meine ich, an heftigem Widerstand nicht fehlen.

Als nicht zufriedenstellend bezeichnet Kretzschmar den Zustand des Gesangunterrichts auf den deutschen Gymnasien und verwandten Lehranstalten. Das war früher besser. Heute sind alle Mängel vorhanden, an deren Beseitigung die Volksschule zu arbeiten hat; und dazu tritt ein äußerst schwerer Grundschaden, die sogenannte Dispensation. Erstens muß diese beseitigt werden, wenn die Hinderungsgründe — Mutation, Krankheits- und Schwächezustände in den Entwicklungsjahren — in Wegfall gekommen sind, und zweitens

muß der Klassenunterricht bis zur Prima durchgeführt werden. Das wird, wie der Verfasser sagt, in den Schulordnungen sogar verlangt, wird aber bei den meisten Anstalten umgangen. Die dritte anzustrebende Reform betrifft das Lehrpersonal für den Gesangunterricht. Diese Gesanglehrer müssen studierte, den übrigen Kollegen in Bildung und Stellung ebenbürtige Männer sein, wie in alter Zeit die Kantoren an den Lateinschulen. Ohne diese Reformen sei es besser, den Gesangunterricht aus der Reihe der Lehrgegenstände zu streichen.

Der musikalische Privatunterricht (IV) führt die musikalische Arbeit der Schule, die der gesamten Jugend den Zugang zur Musik erschließen und ihr die Grundlagen des Uebens und Verstehens geben soll, bei den veranlagten Naturen hinüber auf das Gebiet der besonderen Neigung und Befähigung. Da aber für die meisten Knaben und Mädchen mit dem Abschied von der Schule die Möglichkeit, in der Musik weiter zu kommen, aufhört, ist es wünschenswert, daß in Zukunft wenigstens für die ausgesprochenen Talente in diesen Kreisen Sorge getragen werde. Der musikalische Privatunterricht ist wichtig; er kräftigt die Wurzeln des Laientums, und dieses bricht neuer Kunst die Bahn. Aber er hat starke innere Mängel. Er ist zunächst einseitig geworden (Vorliebe für Klavier, zu wenig Theorie), Salonmusik dominiert; beklagenswert ist auch das Abnehmen des Gefallens am Zusammenspiel. Es gilt nunmehr, die allgemein musikalischen Ziele wieder über die rein pianistischen zu stellen und der Ausbildung der Vortragskunst größere Beachtung zu schenken.

Im V. Kapitel interessiert zunächst, was über den segensreichen Einfluß der Schulchöre in früheren Jahrhunderten ausgeführt wird. Italien überholt Deutschland und gründet die ersten Konservatorien. Deutschland folgt zaghaft nach. Bedauerlich ist, daß es die deutschen Konservatorien versäumen, den Zöglingen die Unterlage alles künstlerischen Leistens, die allgemeine Bildung, zu sichern; die Berliner Königliche Hochschule vergewissert sich der allgemeinen Bildung ihrer Zöglinge, indem sie den Berechtigungsschein zum einjährigen Dienst zur Aufnahmebedingung macht. Die Lehrerfolge selbst würden größer sein, wenn die Methoden immer auf der Höhe der Zeit blieben.

VI. Namentlich im 17. und 18. Jahrhundert haben Universitäten und Studenten der deutschen Musik viel geleistet; erst als die Kirche unmusikalisch zu werden beginnt, in der Periode des Pietismus und Rationalismus, tritt ein ungünstiger Umschwung ein. Später aber finden Chorgesang und Musik wissenschaftlich in den Universitäten Pflegestätten, nur läßt die Musikwissenschaft die systematischen Fächer: Akustik, Tonphysiologie, Rhythmik u. s. w. noch fast leer ausgehen. Immerhin bietet sich den Studierenden der Musikwissenschaft Gelegenheit, sich eine Existenz zu gründen.

Kapitel VII ist zu übergehen. In VIII und IX wird die Musik als dienende und freie Kunst behandelt; als freie vermag sie das Höchste zu leisten, als dienende hat sie die meisten Dienenden. Im übrigen erachte ich auch hier ein Eingehen auf die Ausführungen Kretzschmars nicht für geboten. Aus X („Stand oder Staat?") ist die Forderung bemerkenswert, daß den deutschen Tonkünstlern eine Standesorganisation vorgeschrieben werde.

2. **Emil Krause**, Vokalmusik und Kunstgesang. Historisches und Pädagogisches. Vollständig umgearb. und erweiterte Aufl. des Werkes: „Das einstimmige Lied am Klavier". Hamburg, C. Boysen. 1,50 M.

Im ersten Kapitel spricht sich der Verfasser über die geschichtliche Entwicklung der a capella-Musik aus, im zweiten über den Werdegang des Rezitativs und der Arie, des Ensembles und Liedes bis auf die Gegenwart, im dritten über die Ausbildung des Sologesanges; das nächste enthält geschichtliche Hinweise auf die Entstehung höherer Musikbildungsanstalten, und das letzte behandelt Konzertrepertoire der Sängerinnen und Sänger. Das dritte bin ich geneigt, für das belangreichste zu halten. Schätzbares Material ist auch in den anderen zusammengetragen, indessen kann man dem Autor nicht in allem beipflichten. Es will mir scheinen, als beurteile er manche Erscheinungen der Neuzeit doch nicht ganz mit ungetrübtem Blicke, z. B. das Prinzip des Leitmotivs (S. 44), das Musikdrama überhaupt (S. 56). Unrichtig ist die Angabe, daß das Leipziger Konservatorium staatlich subventioniert sei.

b) Geschichtliches.

1. **Hans Merian**, Illustrierte Geschichte der Musik im 19. Jahrhundert. Mit 139 Abbild. im Text u. 38 Beilagen. Leipzig, H. Seemann Nachf. Geb. 15 M.

Der rührige Verlag, der in dem letzten Jahre eine stattliche Anzahl musikliterarischer Werke herausgab, hat sich durch die Veröffentlichung dieser Musikgeschichte ein Verdienst erworben und gleichzeitig dem reichbegabten Verfasser, der allzufrüh bereits im Sommer 1902 starb und sich wegen der geistvollen Kritiken und Essays, die er über bildende Kunst, Poesie und Musik in einer Leipziger Tageszeitung veröffentlichte, hohen Ansehens in den Kunstkreisen der Stadt zu erfreuen hatte — zählte doch z. B. Max Klinger zu seinem Freundeskreise —, ein Ehrenmal gesetzt. Gestützt auf ein universales Wissen, im Besitze einer scharfen Urteilskraft, die es ihm ermöglicht, stets den Kernpunkt der Sache zu erfassen, und verfügend über eine anschauliche, fließende Darstellungsweise, die zwischen einer populären und gelehrten schön die Mitte hält, hat er es stets wie nur wenige verstanden, den Nichtfachkünstler für einen Stoff empfänglich zu machen. Das findet auch Anwendung auf diese Musikgeschichte. Mit ihr soll nicht den Bedürfnissen des Fachmusikers entgegengekommen werden, sondern denen des Musikfreundes; sie ist für die große Zahl der Genießenden geschrieben und entspricht in allem diesem Zweck. Der Verfasser hat, was den Inhalt betrifft, den Versuch gemacht, die neuen und neuesten Strömungen historisch zu erklären und berücksichtigte dabei die Wechselwirkungen zwischen Kunst und Zeitgeist; er gibt also durchaus nicht lediglich eine Geschichte der Musik im 19. Jahrhundert, sondern vielmehr eine solche von Palästrina bis auf unsere Tage, wobei allerdings alles ausgeschaltet wurde, was zu unserer Zeit in keiner Beziehung steht. Und so führt der erste Teil ein in die mittelalterliche Kirchenmusik und die weltliche Musik der Renaissance, in die Geschichte der Oper im 17. und 18. Jahrhundert, in die protestantische Kirchenmusik, Instrumentalmusik und schließt mit Mozart ab. Der zweite ist ausschließlich Beethoven gewidmet; der dritte schreitet von diesem zu Wagner (Klassizismus, klassizistische und Virtuosenoper, Romantiker, Lied, romantische und große Oper, Tanz und Operette), und der vierte beschäftigt sich mit Wagner und dem neuen Stile.

2. **Herm. Barth**, Joh. Seb. Bach. Ein Lebensbild. Mit elf Bildern. Berlin, A. Schall. 3,50 M., geb. 4,50 M.

Man kann nicht anders sagen: das Buch ist mit Begeisterung für den großen Cantor Germaniae geschrieben. Begeisterung wirkt vieles. Aber sie allein macht noch nicht zu einem großen Werke geschickt und tüchtig. Das mußte der Verfasser an sich erfahren. Wohl muß man's immer und immer wieder auf und zwischen den Zeilen lesen, welche hohe Liebe und Verehrung er für den unsterblichen Thomaskantor hegt und wie er gleichsam die ganze zivilisierte Welt zu einer einzigen großen Bachgemeinde vereinigt wissen möchte; er schreibt auch gewandt und besitzt viel musikalisches Wissen. Doch ist dieses — wie ich den Eindruck gewann — nicht fest genug auf theoretischer Basis gegründet und in allem zuverlässig genug, so daß eine Reihe von Unrichtigkeiten und Unklarheiten unterläuft. Auch stand der Verfasser nicht so hoch über dem Stoffe, um Wesentliches und Unwesentliches gegenseitig ins richtige Verhältnis zu setzen, was bei einem Buche, das „kurz und knapp" über eine so gewaltige Persönlichkeit wie Bach „orientieren" will, von nicht geringer Bedeutung ist. Wenn also z. B. die Geschichte der Vorfahren Bachs mit 25 Seiten (von 383 S. Text) bedacht wird, so ist das ein Mißverhältnis. Und wie kurz kommen dafür gerade die Hauptwerke Bachs: H-moll-Messe, die Passionen, das Weihnachtsoratorium weg, wo wiederholt von kleinen und untergeordneten Werken mit Ausführlichkeit gesprochen wird! Es hat da fast den Anschein, als habe dem Autor in den wichtigsten Momenten die Kraft versagt, und da wäre es — die Richtigkeit dieser Annahme vorausgesetzt — wirklich das beste gewesen, er hätte kritisch-ästhetische Werke, wie Kretzschmars „Konzertsaal", zitiert. Eingehender konnte auch die Tätigkeit der Bachgesellschaften — der alten und neuen — gewürdigt werden. Ich meine also, daß dem Musiker mit diesem „Lebensbild" nicht recht gedient ist. Dieser bleibt nach wie vor auf das Studium des klassischen Quellenwerkes von Spitta angewiesen. Auf einen „kleinen" Spitta aber wird man wohl noch lange warten müssen; der Versuch des Verfassers, ihn zu liefern, kann eben kaum als gelungen bezeichnet werden.

3. **Paul Frank**, Kleines Tonkünstlerlexikon. Enthaltend kurze Biographien der Tonkünstler früherer und neuerer Zeit. 10., revid. u. verm. Aufl. Leipzig, C. Merseburger. 1,60 M., geb. 2 M.

Im Jahre 1860 erschien die erste Auflage (172 Seiten in 16°); jetzt tritt uns das Werkchen als stattliches Bändchen von ca. 400 Seiten entgegen. Allein gegen die letzte Auflage ist eine Vermehrung um 100 Seiten zu verzeichnen, und diese ist zurückzuführen auf eine ausgiebigere Berücksichtigung ausländischer Tonkünstler. Dadurch ist der praktische Wert des Lexikons, der nicht zum wenigsten darin besteht, daß es auch den namhaftesten jüngeren Tonkünstlern ein Plätzchen einräumt — was in dickleibigen Büchern nicht so leicht statthaben kann, weil die Neuauflagen in zu großen Zeitabständen erscheinen —, wesentlich erhöht worden, und so verdient es in seiner jetzigen Gestalt um so mehr eine günstige Aufnahme. Den Anhang bildet ein gedrängter Ueberblick über die Geschichte der deutschen Musik und ein aus Büchern und Zeitschriften gesammelter Zitatenschatz über Tonkunst und Tonkünstler. Als Editionsjahr ist 1902 angegeben; wenn trotzdem Rheinberger († 25. November 1901) noch als unter den Lebenden weilend geführt wird,

so mag das darin seinen Grund haben, daß der Druck bereits zu einer Zeit erfolgte, wo sich die Notiz nicht einmal mehr unter den Nachträgen unterbringen ließ.

c) Theoretisches.

1. **Fr. Zimmer**, Elementar-Musiklehre. Enthaltend das Wissensnötige für jeden Musiktreibenden. Neu herausg. von G. Hecht. Quedlinburg, Chr. Fr. Viewegs Buchh.

I. Heft: Tonlehre. Rhythmik. Allgemeine Akkordlehre. Anhang (der Vortrag von Tonstücken, melismatische Figuren, gebräuchliche Abkürzungen in der Notenschrift, Notenschreibschule). Geb. 1,10 M.

II. Heft: Die Lehre von den Harmonien. Verwertung des behandelten Materials. Geb. 1,80 M.

III. Heft: Organik (die menschliche Stimme, die musikalischen Instrumente). Melodik und melodische Formenlehre. Grundzüge der geschichtl. Entwickelung der abendländischen Musik bis Ende des 16. Jahrh. Entwickelung der deutschen Musik seit dem 17. Jahrh. Geb. 1,80 M.

Die Hefte sind einzeln käuflich, liegen aber auch in einem geschmackvoll ausgestatteten Sammelbande vor.

Die Auflagenziffer der einzelnen Hefte beweist, daß sich diese Musiklehre in den Kreisen der Musikfreunde, für die sie zunächst geschrieben ist, einer starken Nachfrage zu erfreuen gehabt hat, und es steht zu erwarten, daß sich diese, nachdem nach dem Tode des Verfassers auf einen von ihm wiederholt geäußerten Wunsch hin G. Hecht mit der weiteren Herausgabe betraut worden ist und dieser mit bewährter fachmännischer Hand die Neubearbeitung vorgenommen hat, noch steigern wird. Jedenfalls verdient's das Werk. Der ganze Stoff ist klar gegliedert, die Ausdrucksweise präzis, alle weitschweifigen und tiefgründigen wissenschaftlichen Erörterungen sind vermieden, das Hauptsächlichste gegenüber dem weniger Wichtigen durch besonderen Satz kenntlich gemacht. Zahlreiche Notenbeispiele bez. Abbildungen ergänzen den Text. Der Inhalt ist bei aller Knappheit der Darstellung ungemein reich und gibt zutreffenden Aufschluß über alle wichtigen einschlägigen Fragen; einige Punkte, die im 1. Teile nur insoweit gestreift werden, als es unbedingt nötig ist, finden späterhin eine eingehende Erörterung (z. B. alte Notenschrift, Kirchentonarten). Ich nehme kurz Notiz von den wichtigsten Abänderungen. Im 1. Hefte hat die Tonleiter- und Intervallehre eine ausführlichere Behandlung erfahren, die Aufgaben wurden vermehrt und an Stelle der nicht mehr für geeignet erachteten „Winke für den anfangenden Klavierspieler" wurde eine „Notenschreibschule" aufgenommen, die ich als eine dankenswerte, in allem wohlgelungene Neuerung begrüße. Sie ist übrigens auch als Sonderabdruck für 15 Pfg. zu haben. Bezüglich des zweiten Heftes ist zu erwähnen, daß die Hauptdreiklänge in Dur und Moll jetzt gleichzeitig auftreten und mehr Rücksicht auf die Praxis genommen wird. Da sind die Ausführungen über den „Vokalsatz", in erster Linie für Seminaristen und angehende Kantoren berechnet, recht schätzenswert. Im Anschluß an diesen Teil ist erschienen ein Aufgabenbuch (40 Pfg.), auf dessen Heranziehung an den betreffenden Stellen immer hingewiesen wird; weiterhin sind zu haben Schiefertafeln mit Notenlinien (50 Pfg.). Im letzten Hefte handelte es sich für den Bearbeiter nur um Berichtigung kleiner Irrtümer, um schärfere Definition einiger technischer Begriffe und die Wahl besserer Beispiele. Gerade die Zweckmäßigkeit dieses Heftes möchte ich betonen; hier findet man

Aufschluß über eine Menge Fragen, über die mancherseits die unklarsten Ansichten herrschen. Im ganzen Buche stieß mir nur wenig auf, das zu monieren wäre, z. B. sind für den Mordent unrichtige Schreibweisen gewählt (I, § 111); bei Liszt hätte ich gern sein programmatisches Hauptwerk, die geniale „Faustsymphonie", erwähnt gesehen. Nicht befreunden konnte ich mich mit der getrennt vorgenommenen Klassifizierung Mozarts und Beethovens; jener figuriert unter den Opern-, letzterer unter den Orchesterkomponisten, während doch beide ihrer universellen Bedeutung wegen zusammengehören.

2. **Karl Roeder**, Einführung in die Theorie der Tonkunst. Zum Gebrauch bei der musikalischen Vorbildung von Präparanden und Lehrerinnen, sowie beim Privat-Musikunterricht. 2., verb. u. verm. Aufl. Neuwied, Heusers Verl. 1,60 M.

Für die angegebene Tendenz ist der Inhalt des Büchleins völlig genügend. Es bietet einen Extrakt der allgemeinen Musiklehre und der Harmonielehre, außerdem in einer ganz kurzen Einleitung die Erörterung von Begriffen wie: Melodie, Harmonie, homophone Musik 2c. Notenbeispiele (darunter recht praktische Tabellen) dienen dem Text als Folie. Von besonderem Wert ist unter anderem die Anweisung zur korrekten Aussprache der italienischen Kunstausdrücke, denn da kann selbst der oder jener Berufsmusiker noch lernen! Für eine Neuauflage empfehle ich aber die Richtigstellung der Definitionen: „Künstler" und „Virtuos"; dann möchte die Rubrik „Tempoveränderungen" noch einmal geprüft werden; schließlich fehlt der m-Triller (wichtig für Bachspiel!).

II. Schulgesang.

a) Lehr- und Übungsbücher mit und ohne Liederstoff.

1. **Karl Roeder**, Vorbereitungen auf die Gesangstunde. Anleitung zu fruchtbringender Behandlung der Volkslieder. Quedlinburg, Chr. Fr. Viewegs Buchh. 2 M.

Das Buch ist berufen, Gutes zu stiften; es ist dem noch unerfahrenen Lehrer ein zuverlässiger Ratgeber und bietet dem erfahrenen manche Anregung. Der Verfasser behandelt 68 sich auf die Unter-, Mittel- und Oberstufe verteilende Lieder, deren jedes, versehen mit Atem- und Vortragszeichen (sogar die Bogenstricharten sind angegeben), beigedruckt ist. Die Behandlung erfolgt in der Weise, daß zunächst der Text zum Gegenstande der Betrachtung genommen wird, wobei das Entwickeln der dichterischen Grundidee und des Gedankenkerns der einzelnen Strophen im Vordergrunde steht; nun folgen rhythmische und melodische Vorübungen, deren Material sich mit wenig Ausnahmen an das betreffende Lied anschließt; doch ist zu beachten, daß neben dem Liederkursus ein formalbildender Elementarkursus einhergeht, über dessen Stoff ein kurzer Anhang Aufschluß gibt. Daran reiht sich die Darbietung mit besonderer Berücksichtigung des architektonischen Elements, an diese die Vertiefung, bei der es sich um die Beseitigung rhythmischer und intonatorischer Unebenheiten, um Winke für regelmäßige Aussprache, zweckmäßiges Atmen, sinnvolle Betonung und geschmackvollen Vortrag handelt, und an diese schließen sich die Zusammenfassung und einige Angaben über die Anwendung an. Dieses Stufenschema wird aber nicht mit pedantischer Strenge festgehalten, vielmehr bildet immer das dem Gegenstande Eigentümliche das ausschlaggebende Moment. Hervorhebenswert ist das Be-

tonen der Grundelemente der musikalischen Formenlehre; das Kind muß eben einsehen lernen, daß auch in der Musik alles weisen Gesetzen untergeordnet ist. Und auch das prinzipielle Eingehen auf die rhythmische Seite der Lieder bildet einen großen Vorzug, denn gerade in dieser Beziehung liegt im Gesangunterrichte noch manches im argen. Ist auch die Taktzählsilbe praktischer als die hier angewandte Taktzahl, da sie z. B. eine Bezeichnung kleiner Werte ermöglicht, so läßt sich doch auch schon auf dem vom Verfasser eingeschlagenen Wege viel erreichen, und im übrigen bleibt es dem Lehrer doch völlig unbenommen, je nach seiner Ansicht und nach gegebenen Verhältnissen die vorgeschlagenen Behandlungsmittel zu modifizieren. U. a. wird er nicht umhin können, bei der Behandlung zweistimmiger Lieder — bei einigen derselben ist die zweite Stimme leider gar nicht mit notiert! — ergänzende Uebungen einzuflechten, die auf die intonatorische Sicherheit und Reinheit der zweiten Stimme für sich allein und auf den reinen Zusammenklang beider an solchen Stellen, die eine eigene Schwierigkeit bieten, abzielen. Darauf wäre bei einer Neuausgabe Rücksicht zu nehmen. Unter den Liedern für die Grundstufe sind einige von zu großem Tonumfang.

2. **Franz Herzig**, Theoretisch-praktisches Schulgesangbuch, enthaltend einen gesangtheoretischen Teil, einen Liederkursus für 8 Schuljahre und einen aus diesem herausgegriffenen Uebungskursus mit methodischen Winken. Ausg. für die Hand des Lehrers. Habelschwerdt, Frankes Buchh. 1,90 M., geb. 2,30 M.

Dieses Schulgesangbuch könnte auch den Titel der vorgehends besprochenen Roederschen „Vorbereitungen auf die Gesangstunde" führen; es verfolgt denselben Zweck und zeigt auch im Plan und in der Behandlungsart des Stoffes ähnliche Züge. Immerhin ist auch Unterschiedliches zu vermerken. Zunächst fehlen die dem Roederschen Buche sehr zum Vorteil gereichenden Anleitungen zur Anbahnung des Textverständnisses, dann die Hinweise auf die formale Gliederung und in den ersten Jahrgängen — die leider nicht in allem elementar genug gehalten sind — die Anwendung der Ziffer, hier oder event. später auch der Solmisationssilben. Dagegen ist den Uebungen zur Erzielung größerer Reinheit im zweistimmigen Gesang mehr Sorgfalt gewidmet worden, und das ist als Vorzug anzuerkennen. Im übrigen teilen sich die vorbereitenden Uebungen in rhythmische, melodische und akkordliche (mehrstimmige). Unter der Rubrik „Anmerkungen" werden dann noch beherzigenswerte methodische Winke gegeben. Daß die Rhythmik weitgehende Berücksichtigung gefunden hat, sei hier gleichfalls besonders hervorgehoben. Alles in allem genommen ist auch die Herzigsche Anweisung ein Werk, durch das der Gesangunterricht Förderung erhalten kann. Diese ihm zustehende Aufgabe wird es um so leichter und eher erfüllen, je mehr den im theoretischen Teil dargebotenen Ausführungen über Zweck und Ziel des Gesangunterrichts, die Gesangorgane, Atmen u. s. w., deren Studium auch sonst dem noch unerfahrenen jungen Lehrer nicht oft genug empfohlen werden kann, Beachtung geschenkt wird.

3. **A. Gräßner**, Der Volksschulgesang. Eine Anleitung für Lehrseminaristen und Lehrer zur Erteilung eines rationellen Gesangunterrichtes in der Volksschule, ausgestattet mit einem umfassenden Uebungsmaterial für den Elementarkursus und praktischen Winken für Einübung und Vortrag vieler Choräle und Volkslieder. Halle, H. Schroedel. 2,40 M.

Da das Buch in dritter Auflage vorliegt — sie wurde unter besonderer Berücksichtigung der ministeriellen (preußischen) Bestimmungen

vom 1. Juli 1901 neu bearbeitet — kann von einer eingehenden Besprechung abgesehen werden. Es sei nur der Inhalt, auf den der ausführliche Titel schon einige Streiflichter wirft, skizziert: 1. Aufgabe des Volksschulgesanges, 2. der Gesangunterricht auf den einzelnen Stufen, 3. der Gesangunterricht in einfachen Schulverhältnissen, 4. Allgemeines (Liederbücher, Methode Galin-Paris-Chevé), die liturgischen Chöre, Geschichtliches). Es wird von der Ziffer ausgegangen, dann wird über die „Ziffernnote" (Verlegen der 1 auf verschiedene Stufen ohne Verwendung von Versetzungszeichen) zur eigentlichen Notenschrift übergegangen. Man erhält Aufschluß über alle wichtigen Fragen und erkennt aus der Art und Weise, in der das geschieht, den Verfasser als erfahrenen und sattelfesten Fachmann, der, nicht befangen in Autoritätsglauben, das Gute nimmt, woher es auch stammen möge, und der auch eigenes zu geben hat. Mag man auch in dem oder jenem Punkte anderer Ansicht sein, so ist doch das Buch gleich der Zimmermannschen „Gesanglehre" dem Gediegendsten zuzuzählen, was die Fachliteratur aufzuweisen hat. Daß die Behandlung der Rhythmik mit in den Vordergrund gerückt und auch auf das Thema von der gesanglichen und allgemeinmusikalischen Förderung gehörschwacher Kinder, um das sich so viele „Methodiker" so gern herumdrücken, des näheren eingegangen wird, bleibe nicht unerwähnt.

4. **Ernst Zimmermann**, Gesanglehre für deutsche Volks- und höhere Schulen, Seminarien, weltliche und kirchliche Gesangvereine. Neue methodische Bearbeitung der Singschule von Fr. Th. Stahl. Ausg. für Lehrer. 2., verm. u. verb. Aufl. Arnsberg, J. Stahl. Geb. 3 M.

Da ich mich durch den Umstand, daß ich auch hier keinem neuen Werke gegenüberstehe, als der Aufgabe ledig betrachten darf, die „Gesanglehre" einer eingehenden kritischen Würdigung zu unterziehen, möchte ich wie beim vorigen Werke wenigstens durch eine ganz kurze Inhaltsangabe denen einen Anhalt zur Beurteilung bieten, die das vortreffliche Buch noch nicht kennen. Auf der „Grundstufe A" wird mit der Ziffer operiert, auf „Grundstufe B" tritt die „Wechselziffer" auf (Mehrdeutigkeit einer Stufe), dann folgt auf einer „höheren Stufe" die Einführung in die Notenschrift und auf der „Schlußstufe" werden die Tonarten behandelt. Rhythmische Uebungen werden nach einer Taktzählmethode vorgenommen, die gegenüber der gewöhnlichen Silbenzählmethode einige sinnreich erfundene Modifikationen aufzeigt. Das Kapitel von den leiterfremden Tönen (im Anschluß an die „Wechselziffer") müßte meines Ermessens nach der Tonleiterbehandlung eingeschaltet werden.

Bei dem Uebergange zur gebräuchlichen Notenschrift gelangen besondere Schlüssel (Ut-Schlüssel u. s. w.) zur Anwendung, über deren Zweckmäßigkeit sich reden ließe. Jedenfalls aber merkt man auch hier, daß der Verfasser sich nicht in der Rolle eines bloßen Nachbeters überkommener methodischer Dogmen gefällt. Er regt da, wo man ihm nicht durchaus beipflichten kann, doch wenigstens zu kritischen Erwägungen an. Für Uebungsstoff ist reichlich gesorgt. Ergänzt wird dieser durch ein für die Hand der Schüler berechnetes Aufgabenbuch, auf dessen Heranziehung an den betreffenden Stellen der „Gesanglehre" immer hingewiesen wird. Dasselbe wird gute Dienste tun.

Ein summarisches Urteil muß dahin abgegeben werden, daß das Buch, das sich übrigens in einer vornehm-moderner Ausstattung präsentiert, unter den als wirklich belangreich zu bezeichnenden einschlägigen Erzeugnissen mit an erster Stelle steht.

5. **Ernst Zimmermann**, Gesangunterricht im ersten Schuljahre. Ein methodisches Hilfsbüchlein. Arnsberg, J. Stahl. 50 Pf.

Das Werkchen kann als Ergänzungsbändchen zu der im gleichen Verlage erschienenen „Gesanglehre“ des Verfassers (s. das.) bezeichnet werden, steht zu dieser aber auch wieder im Wechselverhältnis insofern, als der Autor von einer Erörterung von Fragen allgemeinen Charakters (z. B. Verhaltungsmaßregeln beim Singen) Abstand genommen hat, und als behufs einer Orientierung über diesen Gegenstand auf das genannte methodische Hauptbuch verwiesen wird. Es sind dabei offenbar wohlbedachte Gründe bestimmend gewesen, aber ich misse trotzdem das Kapitel nur ungern, weil dem noch unselbständigen Lehrer die wichtigsten Elemente eines rationellen Gesangunterrichts, und wenn es sich zumal um die Grundstufe handelt, nicht oft und eindringlich genug nahe gebracht werden können. Gerade der Gesangunterricht in der Elementarklasse tritt uns vielfach als Karikatur entgegen. Auf der einen Seite reißt man mit systematischer Rücksichtslosigkeit nieder, was die Natur allmählich aufgebaut hat, indem man die Stimmen sich überschreien läßt und durch Einüben von Liedern, deren Intervallgrenzen mehr oder weniger weit über den derzeitigen Stimmumfang der Kinder hinausgreifen, die empfindlichen jungen Organe ruiniert, und auf der anderen Seite baut man nicht auf, wo Vorbedingungen hierzu gegeben sind, indem den mit einem schwachen oder wohl sogar ungenügenden musikalischen Gehör begabten Kindern nicht die nötige Aufmerksamkeit gewidmet wird. Gerade hinsichtlich des letztgenannten Punktes hätte ich gern einige aufklärende Zeilen an irgend einer Stelle des Werkchens gesehen. Sehr richtig sagt der Verfasser in der Einleitung: „Die Ausbildung des musikalischen Gehörs der Kinder müssen wir als die Hauptaufgabe des ersten Gesangunterrichts betrachten.“ Leider wird aber dieses für die Elementarklasse als unverrückbar anzusehende Ziel vielfach völlig mißverstanden, indem man nur die normal veranlagten Kinder singen läßt, während die schwach begabten gar nicht mitsingen dürfen; sie bleiben sich selbst überlassen, oft jahrelang, bis in die Oberstufe hinauf. Nach meinen unter verschiedenen Verhältnissen gesammelten Erfahrungen kann jedes dieser bedauernswerten Kinder bis zu einem gewissen Grade gesanglich gefördert werden, nämlich durch Einzelunterricht bei einem Aufwand der nötigen Geduld und Konsequenz; an Zeit ist dabei nur ein Minimum erforderlich. Erfolg ist oft schon nach ganz kurzer Zeit zu verzeichnen. Bildet man auch keine hervorragenden Einzelsänger heran, brauchbare Chorsänger werden es sicher. Das einfache Zuhörenlassen solcher Kinder ist so gut wie zwecklos, das Mitsingenlassen dieser „Brummer“ — das zu einem fürchterlichen Tohuwabohu führt — ebenfalls. Wie gesagt, hier oder in der „Gesanglehre“ hätte ich gern ein Kapitelchen über diese Angelegenheit gesehen.

Der für das erste Schuljahr in Aussicht genommene Stoff nun ist auf 40 „Lektionen“ verteilt, von denen jede zur Erledigung eine halbe Stunde — oder auch etwas mehr — verlangt, wobei vorausgesetzt ist, daß auf den Gesangunterricht wöchentlich zwei halbe Stunden entfallen. Als Pensum sind zwölf Lieder angenommen, deren Behandlung in einer eingehenden, mehrfach bis zum nebensächlichen Detail gegliederten Weise vorgeführt wird. Da findet der Lehrer manchen trefflichen Wink, manches beherzigenswerte Wort. Und man merkt's überall, daß der Autor ein erfahrener Fachmann ist, dem es um die Sache Ernst ist. In seiner reinen und hehren Begeisterung meine ich,

wird es ihm sogar gelingen, den Teil des Stoffes, den ich als zu weitgehend für die Grundstufe halte, mit allen Kindern — also nicht nur mit den normal veranlagten — zu bewältigen. Ich denke da an die frühzeitige Einführung der Solmisationssilben. Meiner Ansicht nach ist für die Unterstufe die Ziffer das naturgemäße Bezeichnungsmittel, die Silben haben erst später aufzutreten. Gegen das Mehr an Arbeit, das durch Verwendung der Solmisationssilben — die gedächtnismäßig eingeübt werden wie die Melodienoten — entsteht, habe ich um so größere Bedenken, als die gewählten Lieder nach Umfang und nach der Art der melodischen Linienführung teilweise nicht der hierin jetzt geltenden Norm entsprechen. Der Umstand, daß in einer Elementarklasse eine Anzahl von Kindern sitzt, deren Stimmumfang das Durchschnittsmaß überschreitet, kann nicht bestimmend dafür sein, nunmehr Lieder einzuüben, die nicht mehr als eine Sexte Umfang haben. Hier sind nun drei Lieder mit dem Umfang einer Oktave, eins sogar mit einem Nonenumfang aufgenommen; bei letzterem handelt es sich auch noch um ein Mozartsches Opernfragment mit untergelegtem Text, wo doch an Originalweisen eine hinreichende Anzahl im deutschen Liederschatze vorhanden ist. Mehrere Lieder greifen in die tiefere Oktave über, und auch hier bleibt die Solmisationssilbe beibehalten!

Trotz der berührten Mängel bleibt das Buch noch immer schätzenswert genug.

6. **Ernst Zimmermann**, Schülerheft und Notenschreibheft zur „Gesanglehre". Ersteres 20 Pf. Arnsberg, J. Stahl.

Das Schülerheft ist eine praktische Beigabe zu des Verfassers „Gesanglehre"; es enthält ein stattliches Uebungsmaterial (hauptsächlich in Ziffernschrift), auch die in der „Gesanglehre" sich vorfindende Tonleitertabelle und eine Uebersicht über die wichtigsten Zeichen unserer Notenschrift ist aufgenommen.

Das Notenschreibheft halte ich in seiner jetzigen Gestalt nicht für empfehlenswert, wenigstens nicht für Volksschulen; die Systeme sind zu eng, die Linien zu schwach, außerdem ist Querformat vorzuziehen. Und was fängt man mit ganzen 6 Blättchen an! Mit den beigedruckten Anleitungen zum Notenschreiben und den Aufgaben kann man sich im allgemeinen einverstanden erklären.

7. **E. Dercks**, Liederbuch für mittlere und höhere Mädchenschulen und Lehrerinnenseminare, mit einer Gesanglehre. (Nach den ministeriellen preußischen Bestimmungen über das Mädchenschulwesen vom 31. Mai 1894 zusammengestellt.) I. Teil (Unterstufe). II. Teil (Mittelstufe). Kart. 60 u. 80 Pf. Breslau, M. Woywod.

Dieses Liederbuch umfaßt eigentlich drei Teile und ein Ergänzungsheft (Oberstufe B), von denen mir aber nur die beiden ersten vorliegen. Da die drei ersten Teile als abgeschlossenes Ganzes zu betrachten sind, kann ein abschließendes Urteil über das ganze Werk also nicht abgegeben werden, wohl aber über die Gesanglehre, die den beiden ersten Teilen beigefügt wurde. Diese setzt mit dem Singen nach Tonzeichen ein, wogegen an sich nichts einzuwenden ist, da der erste Teil für Kinder des 4. und 5. Schuljahres berechnet ist. Es folgen Uebungen für Tonbildung, Aussprache, Rhythmik, Intervallehre u. s. w., Einführung in die Tonleiter, in die verschiedenen Dur- und Moll-Tonarten. Große Sorgfalt wurde auf die Uebungen zur Erzielung einer korrekten Gesangssprache verwendet, in der Weise zwar, daß von der Benutzung der Sol-

misationssilben abgesehen wurde und dafür frei erfundene Silben, die unter Umständen als Gegensilben (ba = ab) dazu verwendet werden können, das Kind zu einer richtigen Aussprache der Endlaute zu veranlassen, zur Anwendung gelangten. Für dieses Betonen des sprachlichen Elements trete auch ich voll und ganz ein, ich meine aber, daß daneben die alten lieben Solmisationssilben ruhig weiter existieren können, wenn nicht als Uebungsmittel für richtige Aussprache, so doch als Bezeichnung und Maß für die Tonverhältnisse, als welche ich ihren praktischen Wert höher einzuschätzen geneigt bin, als den desjenigen Verfahrens, nach welchem — wie in diesem „Liederbuche“ — das Intervall gegeben und dann in Solfeggien verwendet wird. Uebrigens argumentiert der Verfasser, nebenbei gesagt, nicht richtig, wenn er in den Solmisationssilben nur 4 Vokale und sechs Konsonanten, einen Endlaut nur in „sol“ als vertreten annimmt; er braucht für „do“ nur das richtigere „ut“ einzustellen, dann ist das Ergebnis gleich ein günstigeres. Für das Vorführen der Tonarten in der vom Autor angewendeten Weise — nicht in der üblichen Reihenfolge, sondern nebeneinanderliegende Tonarten auch nebeneinander, also z. B. C-, D-, G-, F-dur, — kann ich mich nicht recht erwärmen; denn in die Augen springend sind vielmehr die Vorteile, die der Weg mit sich bringt, wenn die Tonleitern in der durch die Gemeinsamkeit eines Tetrachords bedingten Reihenfolge durchgenommen werden. Da lassen sich dann besser Vergleiche anstellen und es wird verhindert, daß das Transponieren mechanisch vorgenommen wird, welche Gefahr bei nebeneinanderliegenden Tonarten immer vorhanden ist. Soweit der rhythmische Teil in Frage kommt, verdient es Erwähnung, daß die Markierungsfiguren der Haupttaktarten vorgeführt werden; denn wo einmal nach Noten gesungen wird, da muß auch die Direktionsweise korrekt sein; das planlose Herumfuchteln mit Fiedelbogen oder Stab ist durchaus nicht am Platze. Recht angenehm berührt es, daß alles Ueberflüssige beiseite gelassen wurde, denn so ist es dem Lehrer möglich, sich freier zu bewegen. Recht gut ist die Liederauswahl: neben den bekanntesten und beliebtesten Weisen trifft man auch schätzbare liebe Lieder, denen man in Sammlungen nur selten begegnet.

8. **W. Haftung.** Deutsche Volksgesangschule. Uebungen, Choräle und Volkslieder für das Singen nach Noten in methodischer Anordnung. Heft I (3., 4. u. 5. Schuljahr), Hannover, C. Meyer. 50 Pf.

Der Verfasser geht von $\bar{f}$ aus, baut die F-Leiter (♭ wird vorläufig nur als namengebend für b betrachtet) stufenweise nach oben aus, führt sie dann bis $\bar{c}$ nach unten, bringt die allernotwendigsten einfachen Treffübungen, behandelt gleichzeitig die Elementarnoten- und Pausenwerte, Taktarten u. s. w., verwertet das Dargebotene in gut gewählten Liedern und Chorälen und führt dann, diesen eingeschlagenen Weg weiter verfolgend, in C- und zuletzt in G-dur ein. Alles Nebensächliche ist beiseite gelassen worden, das Ganze von vorteilhafter Klarheit und Bestimmtheit, was dieser Gesangschule, deren Titel übrigens nicht ganz unbefremdlich wirkt, zum Vorteile gereicht. Indem von $\bar{f}$ ausgegangen wird, ist es allerdings möglich, alles so zu notieren wie es in der Wirklichkeit klingt, trotzdem werden die, die $\bar{c}$ als Ausgangspunkt nehmen, schwerlich kurzhin ihren Standpunkt verlassen. Außerdem dürfte mancher Bedenken hegen gegen das Auftreten der Zweistimmigkeit im Verlaufe des 4. Schuljahres. Ich halte gleich vielen das 5. Schuljahr für das hierzu geeignete, bin aber der Ansicht, daß einigermaßen vorgebaut werden

muß, denn jeder in der Praxis stehende weiß, wie schwer die „Einrichtung" einer ton- und taktfesten zweiten Stimme jedesmal ist. Es hätte dem Werkchen zum Vorteile gereicht, wenn der Rhythmik noch mehr Beachtung geschenkt worden wäre, denn das bloße Bekanntmachen mit rhythmischen Werten und ihre Anwendung in einigen Uebungen festigt das Taktgefühl denn doch nicht in wünschenswerter Weise.

9. Dr. **M. Schunck**, Ton und Lied. Einführung in die Musiklehre, Chorgesangschule und Liedersammlung. Nürnberg, C. Kochs Verl. Geb. 1,40 M.

Das Buch ist für Mittelschulen bestimmt und zerfällt in einen theoretischen Teil, enthaltend eine Elementarmusiklehre und Gesanglehre, und in einen praktischen, der 25 zweistimmige und 53 dreistimmige Lieder enthält; diese sind so notiert, daß die Durtonarten C—Fis, Ges—F vertreten sind, außerdem A- und G-moll. Doch werden in der Musiklehre nicht nur diese beiden Molltonarten, sondern ebenfalls alle gebräuchlichen behandelt. Ob und um wieviel dieses Ziel kürzer zu stecken ist, muß natürlich für den einzelnen Fall in das Ermessen des Lehrers gestellt bleiben. Offenbar zu weit aber wird gegangen, wenn die Namen für die Umkehrungen des Dominantseptakkordes eingeführt werden, also Terz-Quint- Sext-Akkord u. s. w. Da im Liederteile nur bis zum dreistimmigen Gesang gegangen wird, ist es angebrachter, diese Formen auf drei Stimmen reduziert in verschiedenen Lagen vorzuführen. Im übrigen enthält der theoretische Teil einschließlich des Gesanglichen alles das, was in einem regelrechten Gesangunterricht zur Anwendung zu gelangen hat. Die Beziehungen dieser Materie zum praktischen Teil muß der Lehrer selbst herstellen, denn die drei Teile sind nicht stofflich verwebt, sondern gesondert eingestellt. Dadurch wurde dem Verfasser die Arbeit wesentlich leichter, der Interessent wiederum findet eine ungetane Arbeit vor. Die Liedersammlung enthält einige Originalkompositionen. Manche Nummern stellen nicht unbeträchtliche Anforderungen an die Schüler. Das Feststellen des musikalischen Textes ist leider nicht gewissenhaft genug vorgenommen worden. Die in einem Anhang angeführten Vortragsbezeichnungen konnten in die Gesanglehre aufgenommen werden, wo ja in einer Fußnote schon verschiedene Platz gefunden haben.

10. **Franz Anton Albrecht**, Uebungen und Gesänge zu einem methodischen Gesangunterrichte in Volks-, Töchter- und Mittelschulen. 2. Stufe. Ausg. A für erweiterte Volks-, Töchter- und Mittelschulen. 8. Aufl. Freiburg i. B., Herderscher Verl. Kart. 55 Pf.

Die Albrechtsche Gesangschule in ihren verschiedenen Ausgaben und Stufen ist der in die Augen springenden Vorzüge wegen so bekannt, daß es erübrigt, sie neuerlich einer umfassenden Besprechung zu unterziehen; ich registriere aber gern die Neuauflage des vorliegenden Sonderheftes.

11. Dr. **W. Jütting** u. **Fr. Billig**, Liederbuch für die Unterklassen der Volksschulen und anderer Lehranstalten nebst Wegweiser für die Liederbücher. 2. Aufl. Hannover, C. Meyer. 60 Pf.

Das vorliegende ist das erste der 4 Hefte, die zu der Verfasser „Liederbuch" gehören und ist für die Hand des Lehrers bestimmt; es enthält 43 Lieder für die Unterstufe und 9 Spiellieder, sowie einen Beitrag „Ueber Auswahl und Behandlung der Lieder" und fernerhin „Allgemeine methodische Winke". Die Liedersammlung selbst ist reichhaltig, und es bleibt dem Lehrer nur vorbehalten, bei der zu treffenden Auswahl — auch von Spielliedern — immer den Tonumfang als

mitbestimmend in die Wagschale zu werfen. Er wird dann wohl auf einige Liedchen verzichten müssen, weil eben in erster Linie die Rücksicht auf das Wohl der Gesangorgane unserer Kleinen geboten ist, und die ist leider oft schon vor der Schulzeit — z. B. beim Gesang in Spielschulen — nicht zu finden.

12. **Ernst Rimpler**, Gesangschule für höhere Knabenschulen. 1. Teil. Sexta. 60 Pf., 2. Teil. Quinta u. Quarta. 1,20 M. Berlin, Weidmannsche Buchh.

Diese Gesangschule stellt in ihren beiden Teilen einen klaren methodischen Lehrgang dar, von dem man sich für die Praxis Erfolg versprechen darf. Weitläufige Erklärungen sind weggelassen worden, und das zu ihrem Besten; die Darbietung der Elemente der Musik- und Gesanglehre erfolgt (in Beispielen) überzeugend, und das Ineinandergreifen des Uebungsstoffes mit Liedern und Chorälen ist trefflich. Der erste Teil behandelt C-dur; die Tonleiter wird stufenmäßig nach oben und unten erweitert; dann folgt die Zweistimmigkeit. Im zweiten Teil wird in Kreuz- und Betonarten (bis zu drei Versetzungszeichen) eingeführt, hierauf kommen die Molltonleitern in einer von der üblichen Folge abweichenden Art: C-, G-, D-, A-, C-, H-, Fis-moll. Ein Anhang enthält einige Duette mit Klavierbegleitung (diese fehlt aber), dann die liturgischen Gesänge und eine Tonleitertabelle. Braucht man schon mit der vom Verfasser angewandten Reihenfolge der Tonleitern nicht in allem einverstanden zu sein, so noch weniger mit seiner der Behandlung der G-dur-Leiter vorausgehenden Einführung in die Natur des Erhöhungszeichens; die meisten dort stehenden Uebungen gehören zur Chromatik, der ich — nach der Tonleiterlehre — gern ein besonderes Kapitel gewidmet gesehen hätte und zwar so, daß im Anschluß die chromatische Durchgangs- und Wechselnote und die elementare Modulationslehre zur Behandlung gekommen wäre. Verschiedene Uebungen lassen den ausgesprochenen melodischen Charakter zu sehr vermissen, einzelne sind zu ausgesucht schwierig und mehr als das, was der Verfasser mit ihnen bieten wollte: „Harte Nüsse für besonders begabte Schüler." Trotzdem ist die Gesangschule eine nicht zu unterschätzende Arbeit.

b) Liedersammlungen.

1. **Hentschels** Liederhain. Neubearbeitung von Model und Möhring. Heft I. Unterstufe. 16 Pf. Heft II. Mittelstufe. 24 Pf. Heft IIIa. Oberstufe für Knaben. 50 Pf. Heft IIIb. Oberstufe für Mädchen. 50 Pf. Leipzig, C. Merseburger.

Jahrzehnte hindurch waren Hentschels „Liederhain" und die als Vorstufe zu diesem dienende „Kinderharfe" als Liedersammlungen beliebt, aber sie hatten sich doch allmählich überlebt. Immer mehr neue Sammlungen, und darunter recht brauchbare, stellten sich ihnen zur Seite und bedrohten ihre Existenz. Sollte diese ihnen wieder gesichert werden, wollten sie in allem auf der Höhe der Zeit stehen und mit den Vorzügen ausgestattet sein, die der Anspruch auf eine führende Stellung zur Vorbedingung hat, dann mußten sie sich eine gründliche Umgestaltung gefallen lassen. Das bedeutete für die mit dieser Aufgabe betrauten kein Leichtes. Aber es waren die Rechten gefunden worden. So gedieh denn das Werk. Ueberall sind die Spuren der Gründlichkeit und des fachmännischen Geschickes — in musikalischer und pädagogischer Hinsicht — zu verfolgen, mit denen die Bearbeiter vorgingen; es wurde eine Muster-

sammlung nach Wahl, Anordnung und musikalischer Fassung geliefert. Daß dabei die „Kinderharfe" aufhörte als selbständiger Teil zu bestehen, indem sie mit dem „Liederhain" zusammengezogen wurde, kann im Interesse der Einheitlichkeit des ganzen Werkes nur mit Freuden begrüßt werden. Ausdrücklich sei hervorgehoben, daß die Begleitungsstimmen, ohne etwas an Einfachheit und Natürlichkeit einzubüßen, nicht kurzhin in traditionellem Sinne gehalten wurden, sondern ein ziemlich selbständiges Gepräge zeigen. Es ist darin ein Fortschritt zu erblicken, der Beachtung verdient.

2. **Ad. Zander** u. Dr. L. H. **Fischer**, Liederschatz. Sammlung vierstimmiger Chorlieder für Knaben und Mädchen. 2. Aufl. Berlin, L. Oehmigkes Verl. Kart. 60 Pf.

Unter Hinweis auf die kurzen diesbezüglichen Darlegungen in der Einleitung zu meinem Berichte sei von einem nochmaligen Eingehen auf die Frage: Ist in der Volksschule der vier- bez. dreistimmige Gesang zulässig? — Abstand genommen. Der Liederschatz verdankt seine Entstehung dem praktischen Bedürfnisse, den jugendlichen Sängern und Sängerinnen für die ebenfalls dort erwähnten Aufführungen großen Stils das erforderliche Notenmaterial gleich gedruckt in die Hände geben zu können. Die Sammlung bietet eine reiche Auswahl; sie enthält unter den 62 Nummern, die sich in geistliche und vaterländische Lieder, in Lieder von Menschenleid und Menschenlust und in Naturlieder gliedern lassen, köstliche Perlen aus dem Schatze des Volksliedes und des volkstümlichen Liedes. Der vierstimmige Satz der meisten rührt von Zander her; er berücksichtigt durchaus den Umfang der Stimmen, ist durchsichtig, auf leichtfaßlicher Harmonik fußend und, weil so geschickt der stimmlichen Individualität angepaßt, von vollem klanglichen Reize. Der zweitgenannte Herausgeber befaßte sich mit der Nachprüfung der Texte, die zu verschiedenen Auslassungen und Abänderungen führte, und ließ sich die Feststellung der musik- und literarhistorischen Angaben angelegen sein. Das Werkchen möge, von den besten Wünschen begleitet, seinen Weg antreten!

3. **Ernst Schmidt**, Liederborn. Geistliche und weltliche Lieder und Gesänge für gemischten Chor zum Gebrauch an Gymnasien und Realschulen. Mit sorgfältiger Berücksichtigung des Stimmumfangs der Schüler. 4. verm. u. verb. Aufl. Gütersloh, C. Bertelsmann. 1,80 M., geb. 2 M.

Die Sammlung enthält jetzt 170 Lieder; sie ist aber nicht nur reichhaltig, sondern auch mannigfaltig. Da und dort wurde an den Satz, der selbstverständlich der Bestimmung der Sammlung Rechnung trägt, die bessernde Hand gelegt, und somit ist alles geschehen, um die Neuauflage dieses Werkes, das auch seinem Aeußeren nach einen vorteilhaften Eindruck macht, so zu gestalten, daß sie einer gesteigerten Nachfrage für wert erachtet zu werden verdient.

4. **Karl Roeder**, Chorliedersammlung für Präparandenanstalten. Bearbeitet für eine Knabenstimme, Tenor und geteilten Baß. 2 Hefte à 20 Pf. Quedlinburg, Chr. Fr. Viewegs Buchh.

Die gewählte Stimmverteilung will den in Seminarvorklassen bestehenden stimmlichen Verhältnissen Rechnung tragen. Um dem musikalischen Verständnisse und den gesanglichen Fähigkeiten der Präparanden unschwer erreichbare Ziele zu stecken, wurde die Auswahl so getroffen, daß neben Chorälen und Liedern für festliche Gelegenheiten nur ganz bekannte Volksweisen Berücksichtigung fanden. Unter letzteren bleiben

allerdings einige fest eingebürgerte Nummern zu vermissen. Der Satz ist klar und schlicht. Es wird nicht viel geboten — alles in allem 31 (16 u. 15) Nummern, aber Gutes. Die Notierung der Oberstimmen ist der in den Männerchorpartituren üblichen gleich.

5. **Johann Peter Esser**, Chorliederbuch für Präparandenanstalten. Düsseldorf, L. Schwann. Kart. 80 Pf.

Die treffliche Sammlung ist reicher als die Roedersche, besonders hinsichtlich der Zahl patriotischer Gesänge, aber sonst nach denselben Grundsätzen zusammengestellt und auch im Stile gleich geartet. Nur ist die Stimmverteilung insofern etwas abweichend — und nach meiner Ansicht praktischer —, als für die zweite Oberstimme neben den Männerstimmen auch tiefere Knabenstimmen figurieren, so daß die Notierung der Oberstimmen in der wirklichen Klanghöhe erfolgen konnte. Schätzenswert ist die Beifügung kurzer biographischer Notizen zu den Autorennamen.

6. **Bernhard Kothe**, Der Volkssänger. Eine Sammlung von Gesängen und volkstümlichen Liedern für Männerstimmen. 3. Aufl. Breslau, F. Goerlich. 1 M.

Es liegt die Annahme nahe, daß die Sammlung zunächst zur Verwendung in Seminaren bestimmt ist, doch bleibt auch in diesem Falle bei einer etwaigen Neuauflage eine nochmalige Sichtung des Stoffes zu empfehlen. Silcher, unter den deutschen Volksliedersängern ein Auserwählter der Berufenen, müßte unter allen Umständen vertreten sein! Da mag lieber diese oder jene andere Nummer fallen. Und dann möchte für das Kothesche „Zwischen Frankreich und dem Böhmerwald" doch die stimmungs- und musikalisch wertvollere Dürrnersche Vertonung des prächtigen Textes eingestellt werden. Der Inhalt — 111 Nummern — ist übersichtlich geordnet nach der Tendenz der Lieder.

7. **Ludwig Riemann**, Einstimmiges Chorbuch. Eine Auswahl von Volks-, volkstümlichen und Kunstliedern für höhere Lehranstalten, Seminarien, Männergesangvereine und gesellige Kreise. Leipzig, Breitkopf & Härtel. Kart. 1 M.

Für den ersten Augenblick könnte es scheinen, als liege der Schwerpunkt dieser Sammlung im Kunstliede; bei genauer Prüfung ergibt sich aber, daß es sich auch bei den gewählten volkstümlichen und Volksliedern der weitaus überwiegenden Mehrzahl nach um Weisen handelt, die aus dem oder jenem Grunde selbst in verbreiteten Liederbüchern keine Aufnahme gefunden haben. Und so stellt sich das Ganze als ein zweckmäßiges Unternehmen dar. Der Verlag hat außerdem, was Druck, Papier u. s. w. anlangt, alles getan, um das Heft zu einem preiswerten zu gestalten. Die Lieder sind dem Breitkopf & Härtelschen Verlage entnommen; auch die Volkslieder, da es sich um Bearbeitungen handelt, deren Besitzer der Verlag ist. Eine Fußnote unter jeder Nummer gibt an, wo die betreffende Klavierbegleitung aufzufinden ist. Sie ist nur für einen Teil als nicht obligat anzusehen, und so verursacht das Erwerben der Partituren wohl noch eine nicht nebensächliche Mehrausgabe. Doch bietet schon der jetzige Modus genügende Vorteile, und vielleicht entschließt sich der Verlag für späterhin zu einer billigen Partiturausgabe. Vorläufig ist, wenn Bedarf sich geltend machen sollte, die Herausgabe eines zweiten und dritten Heftes geplant. Der Vollständigkeit wegen sei erwähnt, daß sich am Schlusse des ersten Bandes kurze biographische Notizen über die Dichter und Komponisten vorfinden.

8. **O. Model** u. **M. Möhring**, 100 geistliche und weltliche gemischte Chöre. In neuer Rechtschreibung. Osterburg, R. Danehls Buchh. Kart. 80 Pf.

Die Verfasser haben recht: es liegt das Bedürfnis nach einer guten Liederauswahl für Chöre, die aus Kindern der Seminarschuloberstufen und Seminaristen gebildet sind, vor, und daß sie ihm abzuhelfen versuchten, muß ihnen um so verdienstlicher angerechnet werden, als es ihnen gelungen ist, eine wirklich brauchbare Sammlung zusammenzustellen, die nicht nur dem angeführten Zwecke voll entspricht, sondern auch dem ins Amt tretenden Lehrer — zunächst bei Gedenkfeiern und kirchlichen Festen — gute Dienste leisten kann. Der Inhalt ist sehr vielseitig und bietet für alle Lagen des Lebens etwas. Alles ist bequem gesetzt.

9. **Paul Wanderscheid**, Frauenchöre. Für den Gesangunterricht an Lehrerinnenseminaren und höheren Mädchenschulen. Düsseldorf, L. Schwann. 1,50 M.

Eine vorzügliche Sammlung, eine Muster-Anthologie. Neben deutschen und fremdländischen Volksliedern wurden solche Stücke gewählt, die zur Bildung des musikalischen Geschmacks und zur Vermittelung der notwendigsten musikalischen Kenntnisse besonders geeignet sind, und gerade die wertvolle Beschaffenheit der unter diesem Gesichtspunkte gewählten Lieder verdient rückhaltslose Anerkennung. Es sind ganz aparte Sachen darunter. Auch die alten Meister, z. B. Orlando di Lasso, Lotti und Pergolese, sind vertreten. Der Satz der meisten ist dreistimmig, eine ganze Reihe Bearbeitungen rühren vom Herausgeber her. Bei einigen Chören, die mit Begleitung auszuführen sind, wird zwecks bequemen Bezugs der Partitur durch eine Fußnote auf den Quellenort hingewiesen. Nicht unerwähnt bleibe, daß eine Tabelle der wichtigsten Vortragsbezeichnungen und italienischer Kunstausdrücke beigegeben ist.

10. **Karl Bohde**, Dreistimmiges Choralbuch. Für Sopran- und Altstimmen gesetzt. 60 Pf. Leipzig, C. Merseburger.

Die Sammlung enthält 52 Nummern (gesetzt nach der in der Provinz Sachsen gebräuchlichen Lesart der Melodien) und ist für Verwendung in Oberklasssen der Volks- und Mittelschulen, dann für höhere Mädchenschulen, Lehrerinnenseminare und Frauenchöre berechnet. Da der Satz aber nicht die ruhigen Linien des rein homophonen Duktus aufweist, sondern zum kontrapunktischen Stile gegriffen wurde und sich nun die Unterstimmen in einer Beweglichkeit gefallen, die manchmal der Sangbarkeit ein Schnippchen schlägt, so möchte ich die Verwendungssphäre des Werkes enger begrenzt wissen. Uebrigens werden wiederholt einige Hauptregeln des reinen Vokalsatzes unbeachtet gelassen: der Tritonus, die verminderte Quarte, der Querstand — alle diese verpönten Fortschreitungen finden sich vor. Verfehlt ist es auch, in Nr. 4 („Vom Himmel hoch") die dritte Stimme später einsetzen zu lassen; es macht sich dadurch eine Textkürzung notwendig, die in den weiteren Strophen Schwierigkeiten bereitet.

11. **H. Günther**, Choräle und Arien für den vierstimmigen gemischten Chor zum Gebrauche bei Begräbnissen und andern kirchlichen Feiern. Hildburghausen, F. W. Gadow & Sohn. 1 M.

Der Hauptsache nach enthält die Sammlung, wie auch schon der Titel erkennen läßt, geistliche Gesänge und Lieder für Trauerfeierlichkeiten, und diesem Hauptzwecke vermag sie erschöpfend zu dienen, da ein reiches und mannigfaltiges Material zusammengetragen worden ist; ent-

gegen der in der vortrefflichen Scheelschen Sammlung (s. 12) verfolgten Tendenz hat hier aber die ältere Literatur mit meist bekannten Vertretern Berücksichtigung gefunden. Als Anhang ist eine Anzahl Weihnachtsgesänge und die Liturgie nach der Agende für die evangelische Landeskirche beigegeben. Schwierigkeiten bietet der Satz nicht.

12. **Georg Scheel**, Feiertagsklänge. Sammlung leicht ausführbarer geistlicher Gesänge zu allen Festen des christlichen Kirchenjahres für Sopran, Alt, Tenor und Baß. Op. 78. Hildburghausen, F. W. Gadow & Sohn. 1 M.

Wer mit dergleichen zweckmäßigen und gediegenen Sammlungen kommt, braucht nicht zu befürchten, verschlossene Türen zu finden. Ist an sich schon ihr Erscheinen mit Freuden zu begrüßen, so ist noch um so mehr Ursache hierzu durch den Umstand geboten, daß hier die jüngere Komponistengeneration mit beachtenswerten Beiträgen vertreten ist. Da es sich hierbei um Namen handelt, die wenig oder in weiteren Kreisen wohl auch noch gar nicht bekannt sind, müssen die gleichsam als Einleitung zu dem Werke vorgedruckten knapp gehaltenen Biographien willkommen geheißen werden. Die Aufnahme minderwertiger und zu schwieriger Kompositionen blieb ausgeschlossen.

c) Werke für Schulfeierlichkeiten.

1. **Oskar Schumm**, Frau Holle. Ein Märchen für die Jugend, nach dem gleichnamigen Märchen der Gebrüder Grimm musikalisch-deklamatorisch bearb. Zur Aufführung an Mädchenschulen bestimmt. Ausg. der vollständigen Texte, Dialoge und Gesänge. Hildburghausen, F. W. Gadow & Sohn. 40 Pf.

Dem Werkchen liegt das Grimmsche Märchen zu Grunde, es ist aber frei bearbeitet worden. Es stellt sich z. B. der Schluß so dar, daß gelegentlich eines Marienkinderfestes eine Aussöhnung zwischen Mutter und Stieftochter stattfindet. Der Dialog ist fließend und voll sinniger Anschaulichkeit im Ausdruck; die Chöre sind nicht schwierig, stimmungsvoll und bei aller Durchsichtigkeit der Faktur klangschön; da und dort sind sie von kanonischen Episoden durchflochten. Nach ihnen zu schließen, wird wohl auch der Charakter der ganzen Musik — mir liegt der Klavierauszug nicht vor — gut in den Rahmen passen und wird es nicht zu bereuen sein, das Märlein in dieser musikalisch-deklamatorischen Einkleidung zur Aufführung zu bringen.

2. **Erich Seifart** u. **Eduard Schwarz**, Ein Weihefest der Schule. Kinderfestspiel für ein-, zwei- und dreistimmigen Chor mit Begleitung von Chor und Streichquartett. Part. 1 M. Textbuch 20 Pf. Ebend.

Dieses abwechslungsvolle Festspiel wurde zur Einweihung eines Schulneubaues verfaßt, läßt sich aber auch für allgemeine Zwecke verwenden und wurde dazu geeignet gemacht durch die Beigabe einiger Textvarianten. An Sprechrollen führt der Dichter (Seifart) ein: die Religion, Geist und Gemüt; ihren beziehungsreichen Ausführungen gliedern sich Chöre an; dem Eingangschore folgt ein Reigen (zwei Weisen) für Mädchen, dessen ausführliche Beschreibung beigedruckt ist. Die Musik ist anspruchslos, volkstümlich und bietet den kleinen Sängern und Sängerinnen gar keine Schwierigkeiten; die Begleitung kann unter Umständen in Wegfall kommen, so daß die Aufführung selbst unter bescheidenen Verhältnissen zu ermöglichen ist.

3. **Fr. Kriegeskotten**, Schulfestchöre für gemischten Chor mit Klavierbegleitung zum Gebrauche an den höheren Lehranstalten. Vollst. Part. 5 M. Quedlinburg, Chr. Fr. Vieweg.

Das erste Heft enthält Kompositionen für die Weihnachtsfeier (Choral „Allein Gott in der Höh'" aus Mendelssohns „Paulus" und Rezitativ und Chor „Ehre sei Gott" aus Händels „Messias"), Jubiläumsfeier (Chor „Alles, was Odem hat" nach der Symphoniekantate von Mendelssohn), Einweihungsfeier (Chor „Zur Weihe des Hauses" von Kriegeskotten), Kaisergeburtstagsfeier („Kaiserkantate" nach dem „Festgesang an die Buchdruckerkunst" von Mendelssohn) und Gedächtnisfeier (Chor „Selig sind die Toten" von Kriegeskotten). Weder an die Sänger noch an den Begleiter werden besondere Anforderungen gestellt, und da die Bedürfnisfrage entschieden zu bejahen ist, versäume ich nicht, auf die Sammlung hinzuweisen. Bei aller Schlichtheit wirkungsvoll ist des Herausgebers „Requiem". — Die Chorstimmen kosten je 20 Pf.

4. **Edwin Schulz**, Zwei Jahrhunderte unter dem schwarzen Adler. Vaterländische Bilder in Liedern mit verbindender Deklamation (Dichtung von Fritz Werner). Ausg. für zweistimmigen Schulchor. Klavierausz. 1,50 M., Chorstimme 30 Pf., verbindende Dichtung 30 Pf., Text der Gesänge 10 Pf. Leipzig, Gebr. Hug & Co.

Mit schwungvollen Worten feiert der Dichter die glorreiche zweihundertjährige Geschichte des preußischen Königtums in einer Reihe fesselnder Bilder. Die einfach gesetzten und mit einer ganz leicht ausführbaren, aber den Vokalpart gut stützenden und ergänzenden Klavierbegleitung versehenen Chöre, die der Hauptsache nach auf bekannten Volksweisen fußen („Ich bin ein Preuße", Dessauer und Hohenfriedberger Marsch, „Vater, ich rufe dich" u. s. w.), stehen in organischer Verbindung mit diesen Bildern und vermögen die zweifellose Wirkungsfähigkeit derselben wesentlich zu vertiefen. Das in seinem textlichen und musikalischen Teile gleich gut gelungene Werk verdient Beachtung auch jetzt noch, wo seit der zweihundertjährigen Jubelfeier der Erhebung Preußens zum Königreiche schon wieder einige Jahre ins Land gegangen sind. Allerdings kommen zunächst preußische Schulen in Betracht. Da auch eine Ausgabe für vierstimmigen gemischten Chor erschienen ist, können übrigens auch Vereine einmal zu dem Zyklus greifen.

III. Sologesang und Instrumentalmusik.

a) Unterrichtswerke.

1. **Karl Czerny**, Die Kunst der Fingerfertigkeit. Bearb. u. herausg. von C. H. Döring. 3 Bände. à 1,50 M. Leipzig, Rob. Forberg.

Zur Hand ist mir nur der dritte Band dieser Ausgabe; er läßt aber erkennen, daß die Revision mit großer Gründlichkeit vorgenommen und nichts versäumt wurde, um den Forderungen der modernen Klavierpädagogik möglichst gerecht zu werden. In einem Punkte allerdings tat man es nicht; man nahm nämlich Abstand von der Verwendung der Phrasierungszeichen, soweit dieselben als zur sichtbaren Abgrenzung der Glieder des Satzbaues dienend zu betrachten sind und wie sie in den Ausgaben von Riemann und Germer sich vorfinden. Sehr gewissenhaft ist aber die Bezeichnung der Applikatur. Auch äußerlich stellt sich die Ausgabe als eine der besten dar.

2. **Robert Papperitz**, Choralstudien für die Orgel. Op. 15. Heft 5. Ebend. 2 M.

Diese Choralstudien sind zunächst für die Schüler des Konservatoriums der Musik zu Leipzig, an dem Papperitz lange Jahre als Lehrer tätig gewesen ist, bestimmt, lassen sich aber auch beim Gottesdienste verwenden; sie sind fließend gearbeitet und klingen gut. Das fünfte Heft enthält sechs derselben und außerdem drei langsame, nicht schwierige und für kirchliche Zwecke geeignete Vorspiele.

3. **Otto Model**, 63 Choräle mit bezifferten Bässen. Zum Gebrauch beim Orgelspiel und im theoretischen Musikunterricht, besonders für Schullehrerseminare. Halle, H. Schroedel. 1,20 M.

Die einschlägige Literatur ist nicht reich, und so hat das Heftchen eigentlich von vorherein keinen schweren Stand. Man nimmt aber um so lieber Notiz von seinem Erscheinen, als es die Eigenschaften aufweist, durch die das Erreichen des angegebenen doppelten Zweckes gewährleistet wird. Gekünstelte Harmoniefolgen wurden vermieden; die Bässe zeigen natürlichen Fluß.

4. **M. Trostdorf**, Violinschule. Magdeburg, Heinrichshofens Verl. 3 M.

An brauchbaren Violinschulen ist kein Mangel, trotzdem aber wäre es falsch, zu behaupten, daß das Erscheinen einer jeden neuen Violinschule überflüssig sei. Eine methodische Vervollkommnung ist, wie auf allen Unterrichtsgebieten so auch hier, nur dann möglich, wenn die Ansichten einzelner, selbst wenn sie weniger wichtige Punkte betreffen, zur Kenntnis größerer interessierter Kreise gelangen. Und aus diesem Grunde stehe ich nicht an, diese Violinschule, die aus des Verfassers langjähriger Praxis hervorgegangen ist, willkommen zu heißen. Ein besonderes Gewicht legt der Verfasser auf die den Uebungsstücken vorausgehenden „stummen Uebungen" für die linke Hand allein, unter Beibehaltung der Grundintervalle (C-dur). Ebenso sind den Uebungsstücken vorbereitende Strichübungen vorausgeschickt. Der Lehrgang ist streng systematisch und lückenlos, das Uebungsmaterial (Uebungsstücke, Choräle, Volkslieder und kleinere Sätze bez. Transkriptionen von Pleyel, Händel, Gluck, Schubert, Beethoven u. s. w.) gut gewählt. Ein einleitender textlicher Teil beschäftigt sich mit der Geschichte, dem Bau und der Behandlung der Violine. Nur etwas Nebensächliches ist auszusetzen, es betrifft die Titel einiger Sätzchen; es heißt da z. B. „Das Meermädchen (!) a. d. Oper Oberon", „Hymne an die Nacht" von Beethoven (gemeint ist das Andante der Appassionata).

5. **Friedr. Gumbert**, Transkriptionen für Horn mit Begleitung des Pianoforte, bez. der Orgel. Nr. 43 u. 44, je 1,25 M. Leipzig, Rob. Forberg.

Heft 43 enthält das Air aus Rossinis „Stabat Mater", Heft 44 das Abendlied op. 150, Nr. 2 von Rheinberger (dieses mit Orgelbegleitung) und das Grave aus der D-dur-Sonate von Tartini (Begleitung für Pianoforte oder Orgel gedacht, aber nur im Klaviersatze beigedruckt; besser wäre, schon auch im Hinblick auf die Besetzung in der ersten Nummer, die Beigabe der Orgelstimme gewesen). An sich betrachtet sind auch diese Transkriptionen gleich ihren vielen Vorgängerinnen kurzhin als Muster zu bezeichnen.

6. **W. Barge**, Sammlung beliebter Stücke für Flöte und Pianoforte. Nr. 27. Rondo von Mozart. Leipzig, Rob. Forberg. 2 M.

Diese Bargeschen Flötentranskriptionen stehen den vorhergenannten Uebertragungen Gumberts völlig ebenbürtig zur Seite.

b) Sonstige Klavier- und Orgelmusik.

1. **Nicolai von Wilm**, Neue Vortragsstücke (3. Serie) für Pianoforte. Op. 184. 1. Preghiera. 2. Impromptu. 3. Scherzoso. à 1,50 M. Ebend.

Salonmusik, aber im besseren Sinne des Wortes; von mittlerer Schwierigkeit.

2. **Heinrich Rietsch**, Phantasie (F-moll) für zwei Klaviere zu vier Händen. Op. 14. 2,70 M. Ebend.

Eine bedeutsame Komposition eines ebenso phantasiebegabten wie formgewandten Musikers; bei aller Kunst der Faktur reich an gesundem, frischem Stimmungsleben und von entschiedener Unmittelbarkeit der Wirkung; setzt virtuose Technik voraus.

3. **Gottfred Matthison-Hansen**, Hymne „In natali Domini" für Orgel zum Konzertgebrauch bearb. Op. 41. Kopenhagen, W. Hansen.

Auch hier bekundet sich das edle Streben des nordischen, durch eine Reihe gehaltvoller großer und kleiner Orgelwerke (Symphonien, Phantasien u. s. w.) jedem besseren Organisten bekannten Komponisten; das ernste und gemessene Thema spinnt er zu einer Reihe charakteristischer, in einer prächtigen Schlußfuge gipfelnder Variationen aus. Da das Stück für den Konzertgebrauch bestimmt ist, will es nicht viel heißen, daß einzelne Partien — wie man's bei dem Komponisten auch sonst nicht vereinzelt findet — etwas klaviermäßig anmuten.

c) Lieder, Duette 2c.

1. **Paul Klengel**, Zwei Duette für Mezzosopran und Bariton mit Pianofortebegleitung. (Text deutsch u. englisch.) Op. 18. 1. Im Abendrot, 2. Die Nachtigallen schlagen. à 1 M. Leipzig, Rob. Forberg.

Warm gestimmte, in Erfindung und Arbeit den Musiker vornehmer Richtung dokumentierende Duette.

2. **Georg Gast**, Abschied und Gruß. Duett für Sopran und Tenor. Op. 78. Leipzig, Karl Vogel. 1,20 M.

Volkstümlich-einfach und anspruchslos.

3. **C. G. C. Leverkühn**, „Abschied vom Studentenleben", Ausgaben für mittlere Singstimme m. Klavierbegl., für gemischten und Männer-Chor; dasselbe, auch in diesen Ausgaben, aber mit anderem Text; „Des Finken Klage" für Singst. m. Klavierbegl. (auch mit einem zweiten Text). „Unvergeßlich" (3. Ausg.). „Geburtstagslied" (3. Ausg.). Jede Nr. 50 Pf. Hildesheim, H. Helmke.

Im allereinfachsten Stile und ganz, ganz harmlos. Muß denn durchaus komponiert werden, wenn der Weg durch die Fügung nicht unverkennbar vorgezeichnet wurde?

4. **Alfred Sormann**, Drei Lieder für eine Singstimme mit Pianofortebegl. Op. 10: Michel Angelo. Ganz im Geheimen. Nach dem Ball. à 1,50 M. Leipzig, Rob. Forberg.

Modern in der Harmonik, in der Verwendung des koloristischen Elements, in den Verhältnissen des „begleitenden" Instruments zur

Singstimme und in der Behandlung der letzteren, aber nicht stimmungslos wie viele der neuzeitlichen Produkte. Nur durch vorzügliche künstlerische Kräfte können diese Lieder, deren erstes und letztes am besten den sogenannten „Gesängen" zugezählt wird, zur Geltung gebracht werden; das zweite gibt sich anspruchsloser und wird sich vielleicht gerade deshalb am ehesten da oder dort Eingang verschaffen.

5. **Max Schillings**, Das Hexenlied von Ernst von Wildenbruch mit begleitender Musik für das Pianoforte. Op. 15. Ebend. 5 M.

Der Wildenbruchsche Stoff, der in die Zeit des krassesten Aberglaubens, in die mit Blut geschriebene Geschichte der Hexenprozesse zurückgreift und schon in seiner poetischen Einkleidung von packender Wirkung ist, hat durch die Musik Schillings', des vielgenannten Komponisten der „Ingwelde" und des „Pfeifertags", eine Vertiefung erhalten, die in ihrer Gesamtheit wie in Einzelheiten den begabten, die Schilderungskunst mit meisterhafter Treffsicherheit verwendenden Musikdramatiker erkennen läßt. Wem freilich die Eigenart der Schillingsschen harmonischen Kombination noch fremd ist, der wird sich mehr als einmal vor Kühnheiten und Härten gestellt sehen. Aber sei es drum. Wo dergleichen außergewöhnliche äußerliche Mittel doch am Ende nicht Selbstzweck sind, tut man sehr gut, sich an das Neuartige zu gewöhnen. Kunst ist Fortschritt.

IV. Musikalische Presse.

Unter den musikalischen Fachblättern, die der musikalischen Pädagogik, soweit sie hier in Frage kommt, besondere Beachtung schenken, steht obenan die „Sängerhalle" (Verlag von C. F. W. Siegels Musikalienhandlung, Leipzig); gleich in Nr. 1 und 2 des letzten Jahrgangs wird von Heinrich Pudor ein Artikel über den „Gesang als Erziehungsmittel" veröffentlicht, in dem der gewissenhaft sich auf dem Laufenden erhaltende Fachmann neue Gesichtspunkte zwar nicht vorfindet, der aber in recht übersichtlicher, klarer und überzeugender Weise die erziehliche Bedeutung — nicht zum wenigsten auch die hygienische — des Gesangunterrichts für die Jugend und Erwachsene darlegt. Hervorhebenswert sind die Ausführungen über das Verhältnis des Gesangs zum Empfindungsleben; darnach bildet er das Regulativ desselben, stellt die psychische Balance her. In Nr. 10 beschäftigt sich H. Esser mit dem „Militärgesang". Er gliedert die Soldatengesänge in Reservelieder und solche anderen Inhalts, charakterisiert beide an einer Reihe von Beispielen und gibt dann eine Schilderung der Eigenart des Soldatengesangs im allgemeinen, in der die für das schroffe Auseinanderreißen zusammengehöriger Silben gegebene Erklärung interessiert. „Ein Wort über die Fistel" ist ein Aufsatz von Adolf Prümers in Nr. 14/15 betitelt, in dem sich der Verfasser zunächst über die Begriffe „Fistel", „Falsett" und „Kopfstimme" äußert, um dann für ein Verzichtleisten auf den Gebrauch der Fistelstimme zu gunsten des Studiums des tieferen Falsettregisters zu plädieren. — Aus Anlaß der 300. Wiederkehr des Geburtstages des Herzogs Ernst des Frommen ergreift sodann in Nr. 18 der inzwischen verstorbene Prof. A. Voigt das Wort, um die Erinnerung an die Verdienste wachzurufen, die dieser Landesfürst sich durch Veröffentlichung des „Schulmethodus" erworben hat. Der Inhalt desselben ist keinem Erzieher unbekannt, aber es ist gerade jetzt, wo man allmählich wieder darauf zurückkommt,

dem gesanglichen Unterrichte eine wichtige erziehliche Rolle zuzuteilen, als gar wohl angebracht zu bezeichnen, wenn von den in dem „Methodus“ zur Nachachtung gegebenen Bestimmungen zu dem Zwecke neuerlich Notiz genommen wird, daß weiteren Kreisen das Verständnis für die jetzt angestrebte Reform des Gesangunterrichts angebahnt werde, d. h. daß sie Kenntnis davon erlangen, wie der Lehrer bereits vor Jahrhunderten auf diesem Gebiete zu arbeiten gehalten war, und wie man die erziehliche Bedeutung des Gesangunterrichtes damals höher einschätzte, als es jetzt vielfach geschieht. Weiterhin folgt (in Nr. 29/30) von Max Rümpler ein Aufsatz über das Lied „Prinz Eugen“, in dem das Wichtigste über die verschiedenen Lesarten dieser Weise zusammengestellt ist. In derselben Doppelnummer beginnt Karl Metz mit einer in unserer Zeit des Wagnerianismus mit seiner Betonung des deklamatorischen Prinzips sehr aktuellen Abhandlung über „Falsche Deklamation“, die ausgehend von den drei Arten der Deklamation, der prosodisch-didaktischen (Wortakzent), der grammatisch-rhetorischen (Satzakzent) und pathetisch-charakteristischen (Verknüpfung), an einer ganzen Anzahl von Beispielen aus der Vokalliteratur nachweist, wie wenig ernst es oft mit den unabweisbaren Forderungen einer sinngemäßen Deklamation genommen wurde und wird. Es steckt sehr viel Wissens- und Beachtenswertes in diesen Ausführungen, zumal für den angehenden Gesanglehrer, der vielleicht dieser für seinen Unterricht so wichtigen Frage nur flüchtig oder wohl auch noch gar nicht nahe getreten ist. In einem kurzen Artikel (Nr. 38) — eigentlich Referat — über den Deutschen Kirchengesangstag, bei dem im Mittelpunkte der Verhandlungen das Thema „Volkskirchenkonzerte und liturgische Andachten“ stand, wird für eine Popularisierung Bachs (wie sie bekanntlich die Neue Bachgesellschaft sich zur Aufgabe gemacht hat) eingetreten. Durch mehrere Nummern läuft sodann eine als Nachtrag zu früheren Veröffentlichungen des Autors in dem Blatte zu betrachtende Abhandlung über „Goethes Faust und der Männergesang“ von R. Musiol, in dem mit großem Fleiße weiteres Material zusammengetragen und einer kritischen Besprechung unterzogen worden ist. Das Thema „Volkslied und Männergesang“ hat sich Karl Fischer in Nr. 49 gestellt; neues ist in den Ausführungen allerdings nicht zu finden; es wird ja auch oft genug erörtert, wenn schon nicht zu leugnen ist, daß unseren Gesangvereinen die Pflege des Volksliedes immer wieder warm ans Herz gelegt werden muß. Ueber neue Kompositionen des in der Gruberschen Vertonung zum Volksliede gewordenen Textes „Stille Nacht“ berichtet des weiteren R. Musiol in Nr. 50. Außerdem bringt das von C. Kipke vortrefflich redigierte Blatt Besprechungen neuer Bücher über Gesangspflege in Schule, Haus und Verein, über Gesangsmusik für kirchliche Feste u. s. w.

Nächst der „Sängerhalle“ hat das „Musikalische Wochenblatt“, das jetzt auch im Verlage der Sängerhalle (C. F. W. Siegel, Leipzig) erscheint, der gleichen Redaktion unterstellt ist und seiner fortschrittlichen Tendenz unter den neuen Verhältnissen unentwegt treu bleiben wird, ein Anrecht, in dieser Uebersicht erwähnt zu werden. Bisher lag der Schwerpunkt des pädagogischen Teils dieser Fachzeitschrift mehr in der kritischen Würdigung der Neuerscheinungen auf instrumentalem Gebiete, es steht aber zu erwarten, daß hierin eine Weiterung eintritt und auch das Gesangliche dem Rahmen des Blattes eingefügt wird. Soweit es sich um wissenschaftliche Abhandlungen allgemeinen und speziellen Charakters in dieser Beziehung handelt, hat es von jeher auch schon redlich

das Seine getan. Der Jahrgang 1902 (33. Jahrg.) enthält u. a. den Artikel „Registerlose Stimmbildung“ von Emil Senger, in dem die Behauptung, daß der Mechanismus der Stimmbänder die Register hervorbringe, als wissenschaftlich unhaltbar hingestellt wird. Diese entstehen nur, wie der Verfasser sagt, wenn die koordinierte Bewegung des Gesanges einen Fehler einschließt, welcher hemmend auf die Anpassungsfähigkeit des Resonators wirkt. Er kommt dann zu sprechen auf die Stellung, die Stockhausen, Müller-Brunow und Hey mit ihren Methoden, die „registerbildend“ sind, hierzu einnehmen. Als Grundlage für den registerlosen Kunstgesang kann nur eine Kunstsprache dienen, deren Lautbildung denselben Prinzipien unterliegt, wie die Tonbildung des registerlosen Gesanges, und um diesen Ausgleich zwischen Phonation und Resonanz zu erzielen, ist es notwendig, ein „Niveau“ zu finden, auf welchem alle Vokale und tönenden Sprachlaute gleichmäßig gebildet werden. Dieses „Niveau“ ist die Indifferenzlage des Vokalapparates. Adolf Prümers weist in Nr. 10 nach, wie „Zwei Volkshymnen“ („Deutschland, Deutschland —“ und „Heil dir —“), obwohl sie harmonisch, rhythmisch und modulatorisch beide ihre eigenen Wege gehen, melodisch eng miteinander sympathisieren; es wird das überzeugend an mehreren Kombinationen einzelner melodischer Partikel nachgewiesen. Für eine Verbesserung der Notenschrift tritt H. Schmidt in Nr. 13 ein. Er schlägt vor: 1. die Lage der natürlichen Halbtöne muß besonders angezeigt werden, und 2. der Auflöser ist in jedem einzelnen Falle zu bestimmen. Die hierzu vorgeschlagenen Mittel halte ich nicht für praktisch; ich bin sogar überzeugt, daß sie bei den Gesangkräften, für die sie als berechnet zu betrachten sind — und es kann sich hier wohl nur um solche von minimaler musikalischer Bildung handeln —, eher noch mehr Verwirrung als Klärung herbeiführen. Es wird auch da, wie es schon oft mit dergleichen reformatorischen Ideen ging, beim bloßen „Versuche“ bleiben. Nach dem Ernste kommt auch der Humor einmal zu seinem Rechte. Heinrich Zöllner geißelt in ergötzlicher Weise die Gepflogenheit solcher moderner Musikästhetiker, die hinter jeder Einzelheit eines Tongebildes, und sei sie noch so nebensächlich und versteckt, eine große ausdrückliche Absicht des Autors wittern, und es sich nun angelegen sein lassen, sie mit einer tief-geheimnisvollen Auslegung dem Verständnis des Hörers nahe zu bringen. Er unterzieht Silchers „Loreley“ einer solchen Analyse. Auf einer Stufe mit diesen überweisen Deutern stehen jene Gesanglehrer, Chormeister und Sänger, die das volkstümliche Strophenlied, weil es ihnen sonst gar zu simpel vorkommt, in einer den Dilettantismus deutlichst erkennen lassenden Art so einüben bez. singen, daß man vor lauter dynamischen, rhythmischen und deklamatorischen Tüfteleien gar nicht mehr aus und ein weiß. Auch ihnen ist die köstliche Loreleyskizze ins Album geschrieben. Mit scharfen Waffen zieht sodann der bekannte Leipziger Gesanglehrer George Arnim gegen die „Methode“ zu Felde, die Marie Schroeder-Hanfstaengl in dem Werke „Meine Lehrweise der Gesangskunst und Elementartheorie in Wort und Bild“ (Mainz, B. Schotts Söhne) niedergelegt hat. Anknüpfend an eine Anmerkung der Verfasserin, die da lautet: „Manchmal lasse ich Anfänger aufsteigende Skalen langsam mit Benutzung von zwei Türflügeln singen. Die Türflügel bewegen sich bei jedem Tone gegeneinander und ahmen die Schüler diese Bewegung mit den Fingern sehr bald richtig auf dem Lehrapparat — gemeint ist die von ihr erfundene Gesangsklaviatur — und mit der richtigen Stimmbandspannung nach“, führt der

gewiegte Kritiker eine Reihe von Beispielen an, wie da eine schwedische Gesanglehrerin verfuhr. Er schreibt: Die Schüler mußten zuerst ihr Gesicht verkürzen, „damit der Ton in den Kopf dringe“. Das geschah durch festes Zusammenziehen der Backenmuskeln. Resultat: grinsendes Gesicht und Schlitzaugen. Darauf wurde diesen „Schlitzaugen“ ein Sektpfropfen in den Mund gesteckt, „damit die Zunge frei sich bewegen lerne“. Nachdem so die Fratze von der Dame fixiert war, mußten die armen Schüler mit dem Bauche einen großen eichenen Tisch im Zimmer herumschieben, „damit der Atem sich stärke“. Das ist allerdings, mit Armin zu reden, zum Totlachen. Doch, nehmen wir Abschied von dieser modernen Folterkammer und werfen wir zum Schlusse noch einen flüchtigen Blick in die „Neue Musik-Zeitung“ (Stuttgart-Leipzig, Carl Grüninger). Zwar ist in dem 23. Jahrgang so gut wie gar nichts zu finden, was dem hier in Rede stehenden Zwecke entspräche, und doch ist die erziehliche Bedeutung dieses inhaltreichen illustrierten Blattes für den musikalischen Familienkreis so zweifellos, daß ihr ein empfehlendes Wort hierdurch gewidmet sei. Für angehende Komponisten ist der ausgedehnte Briefkasten recht lesenswert und die Notenbeilagen bieten ansprechende Hausmusik.

Ein eigentliches Organ für den Schulgesang ist das „Tonwort“, dessen Titel ohne weiteres Beziehungen zur Eitzschen Methode erkennen läßt. Diese bedient sich einer von Eitz erfundenen Tonsymbolik und läßt allen Singstoff (Uebungen wie auch Liedweisen) auf Tonsilben einüben. Die in Leipzig nach der Methode angestellten Versuche enttäuschten nach dem zuverlässigen Urteile eines Fachmannes bis zu einem gewissen Grade besonders in den Punkten, in denen sich ihre Vorzüge entfalten sollten. Wenn nun auch der eine Fall nicht genügt, um ein endgültiges Urteil über ihre Lebensfähigkeit abzugeben, wird sie doch keiner, der sich eingehend mit ihr beschäftigt hat, als eine epochale Erscheinung bezeichnen können. Das wird sie, meine ich, auch nicht durch das „Tonwort.“

IX. Zeichnen.

Von

Martin Ludwig,

Lehrer an der städtischen Schule für Frauenberufe in Leipzig.

Die Jahrhundertswende fand auch die Methodik des Zeichenunterrichts an einem Wendepunkte angelangt. Schon seit langer Zeit war diese Wandlung vorbereitet worden von denkenden Künstlern und Pädagogen, die dem Zeichenunterrichte das Aeußerliche, das rein Technische zu nehmen und ihn zu dem Range zu heben bestrebt waren, der ihm von Rechts wegen gebührt: zu einem allen übrigen Unterrichtsfächern völlig gleichgeordneten Unterrichtsgegenstand, der die Allgemeinbildung, namentlich nach der ästhetischen Seite hin, ergänzt.

Die große Menge konnte sich freilich nur schwer mit dem Gedanken vertraut machen, in dem Zeichnen etwas anderes zu erblicken, als, was es vordem gewesen, ein technisches Fach, eine Handfertigkeit, zu deren Ausübung eine besondere Begabung notwendig ist.

Und doch war der Zeichenunterricht schon längst ein völlig andrer geworden. Systematisch betrieben, wendete er sich in logischer Folge, der Entwicklungsstufe der Schüler angemessen, an alle Geisteskräfte. Er lehrte denken, fühlen und wollen und legte durch sein Ausgehen von den geometrischen Grundformen, durch völlig freie Auffassung ohne schädigende Hilfsmittel, durch allmähliche Ueberführung von der Flächen- zur Körperdarstellung einen sichern Grund für die zeichnerische Weiterbildung.

Um so mehr muß es verwunderlich erscheinen, daß diese Vorzüge des rationell betriebenen modernen Zeichenunterrichts diesem als Mängel angerechnet wurden. Was bei allen Unterrichtsgegenständen als selbstverständlich gefordert wurde und was unsere großen Pädagogen als Voraussetzung jedes gedeihlichen Unterrichts ansahen, das alles sollte plötzlich grundfalsch sein.

Man tadelte nicht nur den schlechten, man verurteilte kurzweg allen Zeichenunterricht, nannte ihn nicht zeitgemäß, nicht psychologisch begründet, nicht künstlerisch u. s. w., oftmals ohne genügende Kenntnis der Errungenschaften des modernen Zeichenunterrichts. Besserungsvorschläge wurden laut von Leuten, die weder mit den schulischen Einrichtungen, noch mit den Forderungen der Pädagogik vertraut waren, die sich oftmals um die betr. Literatur nicht im mindesten gekümmert hatten. Am unerklärlichsten war es, als anerkannte Künstler das Wort ergriffen und recht seltsame Forderungen aufstellten. So verlangte der Porträtmaler Emanuel Großer in einer Franz Lenbach gewidmeten Broschüre, das Kind müsse gewöhnt werden, beim Zeichnen nicht zu denken; es müsse

eine schwarze Kugel als schwarzen und eine weiße Kugel als weißen Fleck sehen lernen und was dergleichen Merkwürdigkeiten mehr waren.

Andere verurteilten das freie Zeichnen geometrischer Figuren, den Ausgang des Zeichnens von der geraden Linie, ohne überzeugt werden zu können, daß die geometrischen Grundformen das Alphabet bilden, ohne deren gründliche Beherrschung es unmöglich ist, die Formensprache des Zeichnens zu lesen oder zu schreiben und ohne zu bedenken, daß eine Gerade auch vom schwächsten Schüler leicht bestimmt und kontrolliert werden kann, während die Wiedergabe einer bestimmten Krummen schon bedeutenderes Können, namentlich das Vergleichen der Krummen mit einer damit in Verbindung gebrachten Geraden voraussetzt. Man sah nach dem Auslande, nach England und Amerika und suchte das Armschwingen, das Zeichnen aus dem Schultergelenk, das gleichzeitige Zeichnen mit beiden Händen und ähnliches zu importieren. Man forderte Ausgang des Zeichnens von der Natur, fand, daß sogar das Zeichnen nach lebenden Tieren und Menschen, das oftmals Künstlern genug Schwierigkeiten bereitet, gerade recht für unsere kleinen Anfänger sei. Nicht nur skizzieren sollten sie, obgleich anerkannt ist, daß nur der Meister skizzieren, d. h. das Wesentliche einer Erscheinung in wenigen sichern Streichen darstellen kann, — sie sollten auch Gedichte und Erzählungen illustrieren.

Und das alles bei wöchentlich ein oder zwei Stunden Zeichenunterricht, der sich oftmals nur durch wenige Jahre erstreckt!

Zum Glück bewahrte der tonangebende Verein deutscher Zeichenlehrer diesen übertriebenen Reformforderungen gegenüber eine feste, besonnene Haltung und gab derselben Ausdruck auf seiner zu Pfingsten 1902 in München abgehaltenen 29. Hauptversammlung. Auf derselben bewertete übrigens der Vertreter der Kgl. Staatsregierung, Herr Oberregierungsrat Blaul, den Zeichenunterricht durch den beachtenswerten Ausspruch: „Das Volk, welches das Zeichnen ebenso pflegt wie das Lesen und Schreiben, wird in 150 Jahren das reichste Volk der Erde sein."

Die drei Hauptvorträge hielten Herr Reallehrer Böheimb-München über „Die Entwicklung des Zeichenunterrichts an den allgemein bildenden Lehranstalten Bayerns", Herr Professor Flinzer-Leipzig über „Die höchste Aufgabe des Zeichenunterrichts an den Anstalten für allgemeine Bildung" und Herr H. Grothmann-Groß-Lichterfelde über „Rückblick auf die neueren Reformversuche im Zeichenunterrichte". Die Vorträge sind abgedruckt in der Zeitschrift des Vereins deutscher Zeichenlehrer, die im Kommissionsverlag von A. Pockwitz-Stade jährlich in 33 Nummern erscheint. (Preis jährl. 8 Mk., Mitglieder des Vereins erhalten die Zeitschrift bei jährl. Beitrag von 6 Mk. unentgeltlich).

Daß der Verein deutscher Zeichenlehrer durchaus nicht als fortschrittsfeindlich zu bezeichnen ist, ergeben die Tatsachen, daß er seine „Grundsätze für die Erteilung des Zeichenunterrichts an allgemein bildenden Lehranstalten" durch eine Kommission einer abermaligen Neubearbeitung unterziehen ließ und sich zur Herausgabe einer mustergültigen Uebersetzung des Prangschen Zeichenwerkes entschloß. (Näheres hierüber s. unter Zeichenliteratur 1.)

Der zu Düsseldorf am 4. und 5. Oktober abgehaltene 6. deutsche Fortbildungsschultag beschäftigte sich gleichfalls mit der Frage über die Pflege des Zeichenunterrichts. Gewerbeschuldirektor Stillcke-Gnesen sprach über den Zeichenunterricht in der gewerblichen Fortbildungsschule. Er fordert als dringend nötig einen vierjährigen Zeichen-

unterricht mit wöchentlich 4 Stunden. Der Vortragende führte eine Gruppierung von Schülern für die Zwecke des Zeichenunterrichts vor, wie sie in Leipzig durch Bildung verschiedener Berufsklassen und Berufsgruppenklassen seit Jahren vorbildlich durchgeführt ist. Als Vorstufe des Zeichnens in der Fortbildungsschule lehnt Redner das perspektivische Zeichnen ab, weil dem Handwerk die perspektivische Darstellung seitab vom Wege liege. (Die Volksschule hat jedoch nicht nur für das Handwerk vorzubilden, sondern allgemeine Bildung zu vermitteln. Da wir die Gegenstände nicht projektiv, sondern perspektivisch sehen, ist die Pflege der Erscheinungsperspektive in der Volksschule wohl begründet. L.) Wohl aber sind die geometrischen Grundformen als auch für das Handwerk notwendig zu bezeichnen. Nach dem freihändigen Zeichnen geometrischer Formen gehen die konstruierenden Gewerbe (Holz- und Metallarbeiter) zum Zirkel- und gebundenen Fachzeichnen über, während die dekorierenden Gewerbe (Lithographen, Photographen, Graveure, Buchbinder u. a.) das Pflanzenornament zeichnen. Zwischen den genannten beiden Gruppen stehen Schneider, Schuhmacher, Tapezierer, Sattler u. a., die nach dem geometrischen Zeichnen einige einfache Pflanzenornamente darstellen und dann zum freihändigen Fachzeichnen übergehen.

Als Aufgabe des freihändigen Ornamentzeichnens fordert Redner, daß der Schüler einfache Ornamente, deren Anwendung seine spätere Praxis von ihm fordert, verstehen und mit Verständnis nachbilden lerne, bei ausreichender Unterrichtszeit auch zu ihrer freien Verwendung angeleitet werde. Als äußerst nötig bezeichnete er die Einrichtung eines Seminars mit vollem Jahreskursus zur besseren zeichnerischen Vorbildung der Fortbildungsschullehrer.

Fortbildungsschuldirektor Göpfert-Chemnitz sprach über das konstruktive Fachzeichnen in der gewerblichen obligatorischen Fortbildungsschule. Er forderte 1. einen intensiveren Betrieb des Zeichenunterrichts, 2. eine gleichmäßige Betonung des freien und des gebundenen Zeichnens, 3. das Bilden klarer Form- und Raumvorstellungen, 4. für konstruierende Gewerbe den Anschluß des Fachzeichnens an Körper, und 5. daß die Anforderungen, die an eine Werkzeichnung zu stellen sind, aus dem jeweiligen Zwecke derselben abgeleitet werden müssen. (Leipz. Lehrerzeitung Nr. 3.)

Ausstellungen von Lehrmitteln und Lehrgängen fanden statt im Anschluß an die Hauptversammlung des Vereins Deutscher Zeichenlehrer in München. Ferner wurde von der gleichfalls zu Pfingsten 1902 tagenden Verbandsversammlung deutscher Gewerbeschulmänner in Magdeburg eine Ausstellung der dortigen Kunstgewerbe- und Handwerkerschule abgehalten. (Ausführlichen Bericht hierüber siehe Zeitschrift d. V. d. Z.-L. Nr. 3.) Eine große Ausstellung für künstlerischen Wandschmuck hatte Zerbst anläßlich der daselbst tagenden Hauptversammlung des Anhaltischen Lehrervereins. Die Ausstellungsobjekte fanden eine sachgemäße Beurteilung in Nr. 30—32 genannter Zeitschrift.

Gesetze und Verordnungen.

Das vergangene Jahr brachte den Preußischen höheren Schulen, den Seminaren und Präparandenanstalten neue Lehrpläne für den Zeichenunterricht, die mit Freuden zu begrüßen sind. Der neue Lehrplan für die Berliner Gemeindeschulen enthält bereits durchgreifende Aende-

rungen (s. S. 135—138 der Zeitschr. d. V. dtschr. Z.-L.). Hier sei nur einiges Wesentliche erwähnt: Der Unterricht gliedert sich in Freihand- und Linearzeichnen. Die allgemeine Lehraufgabe lautet: Der Zeichenunterricht soll die Schüler befähigen, die Natur und die Gegenstände ihrer Umgebung nach Form und Farbe zu beobachten und das Beobachtete einfach und klar darzustellen.

Im ersten Schuljahre wird das Zeichnen mit dem Anschauungsunterrichte verbunden. Vorlagen jedweder Art sind hier wie überhaupt ausgeschlossen. Die Unterstufe hat Zeichnen aus dem Gedächtnis, die Mittel- und Oberstufe zeichnen nach dem Gegenstand. Als Vorbilder dienen zunächst flache Gegenstände, insbesondere Naturformen. Nach denselben Gegenständen werden Uebungen im Treffen von Farben und in der freien Wiedergabe mit dem Pinsel, ohne Vorzeichnung, vorgenommen. Das Zeichnen nach dem Gedächtnis wird fortgesetzt. Die Oberstufe dehnt das Zeichnen nach dem Gegenstand auf die Wiedergabe der perspektivischen und Beleuchtungserscheinungen aus. Uebungen im Skizzieren mit dem Stift und mit dem Pinsel werden gelegentlich vorgenommen. Als Vorbilder dienen Geräte, Gefäße, Teile des Schulgebäudes und Naturgegenstände.

Das Linearzeichnen ist mit dem Unterricht in der Raumlehre zu verbinden. Auch hier ist die Benutzung von Vorlagen und Wandtafeln ausgeschlossen. Der Unterricht hat vom körperlichen Modell auszugehen. Er darf aber nicht dabei stehen bleiben, vielmehr sind tunlichst bald Aufgaben zu stellen, die nicht durch ein besonderes Modell veranschaulicht, sondern nur durch eine Skizze des Lehrers angedeutet werden. Die Modelle sind im Grundriß, Aufriß, und wenn nötig, im Seitenriß zu zeichnen. Die im Modell angenommenen Schnittebenen und der Mantel des Objektes sind darzustellen. Sämtliche Gegenstände sind in recht- und schiefwinkliger Parallelprojektion darzustellen.

Da die Einführung des neuen Lehrplanes schon Ostern 1902 erfolgen sollte, so richtete die Schuldeputation für das vorhergehende Vierteljahr Zeichenkurse für 150 Lehrer und Lehrerinnen, unter Leitung der Professoren Siegert und Jung, ein. Noch weitere 100 Lehrer konnten in einem Nebenkurs über Art und Methode des Unterrichts, sowie über die neu einzuführenden Lehrmittel unterwiesen werden, so daß in sämtlichen 250 Gemeindeschulen Berlins die neue Methode Eingang finden konnte.

Auch die Uebungsschulen einzelner Lehrerseminare erhielten einen neuen Lehrplan für den Zeichenunterricht. (S. Nr. 27 u. 28 der Zeitschrift d. V. d. Z.-L.) Die Bevorzugung des Naturzeichnens durch die neuen Lehrpläne wurde die Veranlassung zur Herstellung hierzu geeigneter Lehr- und Lernmittel. Näheres hierüber siehe unter II. 7.

Die erheblich gesteigerten Anforderungen an das Wissen und Können der Zeichenlehrer gaben Anlaß zur Veröffentlichung einer neuen verschärften Prüfungsordnung für Zeichenlehrer und Zeichenlehrerinnen in Preußen. (S. Nr. 6 derselben Zeitschrift.) Welch hohe Anforderungen gestellt werden, ersieht man daraus, daß bei der erstmaligen Anwendung der neuen Prüfungsordnung, die in Berlin an der Königl. Kunstschule stattfand, der größte Teil der Kandidaten durchfiel, darunter auch mehrere, die 6 Semester lang als Vollschüler die Anstalt besucht hatten. Die meisten erhielten nicht einmal das Zeugnis für Volks- und Mittelschulen. Auch in Düsseldorf bestanden von 12 Examinanden 11 die Prüfung nicht.

Daraus erklärt sich auch die Ministerial-Bekanntmachung, daß diejenigen Volks- und Mittelschullehrer, die zu ihrer Vorbereitungszeit auf die Zeichenlehrerprüfung nicht mindestens zwei volle Jahre verwenden können, lieber ganz davon absehen möchten, da sie keine Aussicht hätten, die Prüfung mit Erfolg zu bestehen.

Die Kunstschule in Berlin erfuhr eine bedeutende Umgestaltung, indem sie in zwei nahezu selbständige Abteilungen, die kunstgewerbliche und die Seminar-Abteilung zerlegt wurde. Letztere wurde der besonderen Leitung des Professors Mohn unterstellt. Der Lehrplan der Seminarabteilung erfuhr im Hinblick auf die Neuordnung des höheren Unterrichtswesens manche Veränderungen. Die Zahl der Lehrfächer wurde auf fünf festgestellt: Freihandzeichnen, Malen, Projektionslehre, Tafelzeichnen und Kunstgeschichte. Zu den Uebungen im Unterrichten, an denen bisher nur die Schüler des Seminar-Oberkursus teilgenommen hatten, wurden von Anfang des Sommersemesters auch die Schülerinnen hinzugezogen.

Im Großherzogtum Sachsen-Weimar, wo bisher nach der Zeichenschule des rühmlichst bekannten Zeichenpädagogen und Malers Professor Franz Jäde unterrichtet wurde, erfolgte die Einführung einer neuen, die Fortschritte des Zeichenunterrichts berücksichtigenden zeitgemäßen, höchst beachtenswerten Zeichenschule, bearbeitet vom Seminarlehrer P. Quensel in Weimar. (Näheres hierüber s. unter Zeichenliteratur 2.)

Im Königreich Württemberg fand die Einführung des obligatorischen Zeichenunterrichts in den Volksschulen Widerstand bei den Ultramontanen. Doch steht zu hoffen, daß der Landtag diese heutzutage selbstverständliche Forderung trotzdem durchsetzen wird.

Das Königl. Sächs. Ministerium für Kultus und öffentlichen Unterricht hat durch Verordnung den Königl. Seminardirektionen bekannt gegeben, daß die Note für Zeichnen bei der Feststellung der wissenschaftlichen Hauptzensur mit in Anrechnung zu bringen sei. Diese Verordnung wird wesentlich dazu beitragen, seitens der Schüler das Zeichnen richtig zu bewerten.

Aus Vorträgen.

In Straßburg i. E. hielt der Direktor der Kunstgewerbeschule, Professor Seder, vor etwa 300 Lehrern einen fesselnden Vortrag über Förderung des Zeichenunterrichts und über Geschmacksbildung. Redner betonte: „Man ist, soll in dem betreffenden Unterrichtsfache mehr erreicht werden als bisher, auf der ganzen Linie zur Erkenntnis gekommen, daß auf dieses Fach erstens mehr Zeit verwendet werden muß, als bis jetzt geschehen ist und daß zweitens die Unterrichtsmethode, der Lehrgang ein anderer sein muß. An Stelle des Kopierens nach Vorlagen muß das systematische Zeichnen nach der Natur treten. Ein Hauptzweck alles Zeichenunterrichts ist nämlich — und das wird immer zu wenig und zu nebensächlich behandelt — die Bildung des Schönheitssinnes, die Geschmacksbildung."

Dem Vorurteil, der Zeichenunterricht sei nicht so anstrengend, tritt in Nr. 2 der „Deutschen Blätter für Zeichen- und Kunstunterricht" Herr Dr. Ludwig Gurlitt in Steglitz entgegen, der, um seine durch ein Halsleiden geschwächte Gesundheit besser zu schonen, neben wissenschaftlichem Unterricht in Mittel- und Oberklassen eines Gymnasiums, auch

den Zeichenunterricht in denselben Klassen erteilte. Dabei machte er die Erfahrung, daß ihn dieser Unterricht ganz gegen seine Erwartung in höherem Grade anstrengte, als jener. Der Verfasser nennt folgende Gründe:

„1. Im sprachlichen Unterrichte habe ich Schüler vor mir von einem im wesentlichen gleichen Bildungsgrade, so daß ich meinen Unterricht einheitlich gestalten kann; in der Zeichenstunde sitzen, da dieser Gegenstand für die Versetzungen ohne Einfluß ist, Schüler von durchaus verschiedener Leistungsfähigkeit, so daß ich in viel höherem Maße zu individualisieren genötigt bin.

2. Im sprachlichen Unterrichte ist der Lehrgang durch jahrhundertlange methodische Durchbildung und durch die zu Grunde liegenden Lehr- und Lesebücher klarer vorgeschrieben, als in dem seit Jahrhunderten arg vernachlässigten Zeichenunterrichte. Da schwanken die Lehrmethoden so sehr, daß dem einzelnen Lehrer im wesentlichen die Arbeit zufällt, sich seine Lehrmethode selbst zu bilden.

3. Im sprachlichen Unterrichte kann ich von meinem Platze aus die ganze Klasse beherrschen und nach meinem Willen leiten; im Zeichnen muß ich, von Platz zu Platz gehend, vielen Schülern oft den Rücken zukehren, wodurch sich die Mühe, Zucht und Ordnung zu halten, verdoppelt.

4. Im Sprachunterrichte kann ich deshalb unbedingte Ruhe fordern und durchsetzen; im Zeichnen ist das nur annähernd möglich, weil das Spitzen der Stifte, das Radieren, das Herbeiholen der Vorlagen und neuen Wassers zum Malen und dergl. mehr die Schüler fast immer in Bewegung hält.

5. Die fast selbstverständliche Autorität, die ich zumal als Ordinarius bei meinem Sprachunterrichte finde, muß sich der Zeichenlehrer in seinem ungebührlich niedrig eingeschätzten Unterrichte erst kraft seiner Persönlichkeit erkämpfen; eine schlechte Note für griechische Leistungen schüchtert den Schüler ein, eine schlechte Note unter seiner Zeichnung nimmt er lächelnd entgegen.

6. Auf die sprachlichen Stunden mit all ihren Wechselfällen kann ich mich genügend vorbereiten; die Zeichenstunde bringt mir mehr unvorhergesehene Schwierigkeiten. — —

Wer nicht auf beiden Gebieten eigene Erfahrungen gesammelt hat, dessen Urteil darf billigerweise unbeachtet bleiben."

Ueber die Frage, ob das historische Ornament oder die Natur den Stoff für das Schulzeichnen abgeben soll, äußern sich Professor Hans Barbisch und Josef Jahne-Wien, wie folgt: „Mag auch das heutige Kunstgewerbe die Vergangenheit verwerfen, die allgemeine Schule darf dies nicht tun; steht doch das historische Ornament an Schönheit gewiß bergehoch über einem schlecht und recht kombinierten Eigenbau. Ueber Pinselübungen englischer Provenienz haben wir auf der Pariser Ausstellung manches gesehen. Fortschritt und gediegenen Abschluß suchten wir vergebens. Lassen wir das ruhig den Engländern; wir haben keine Ursache ihnen dieserhalb neidig zu sein."

Ueber das Skizzieren der Schüler äußern sich dieselben folgendermaßen: „Verdächtig ist und bleibt es, daß so mancher schreibgewandte Meister der Feder und Ignorant des Stiftes in allen Tonarten nach der Skizze schreit. Unsere solide Schülerzeichnung zu verdrängen, wird ihm aber trotz Aufbietung aller Stimmmittel nicht gelingen. O, eine Skizze! Das ist ihr Fach: Und wenn man kopfschüttelnd diese ihre Skizzen besieht, dann sagen sie, das sei nur eine Skizze. Was mußten unsere an solide

Arbeit gewöhnten Augen in Paris nicht alles an Skizzen erdulden! Wirklich skizzieren kann eben nur der Meister, sowie auch nur ein solcher ein Epigramm schreiben kann."

Seit Jahrzehnten betonte ich, daß eine gedeihliche Entwicklung des Zeichenunterrichts nur möglich sei, wenn dieser im Stundenplan aller Schulen mit mehr Zeit bedacht würde. In neuerer Zeit sind mir verschiedene Bundesgenossen für diese Forderung erstanden. So äußert sich z. B. P. Stölting am Schlusse einer Besprechung des Buches: „Das Skizzieren im Zeichenunterricht und die pädagogische Bedeutung des Schüler-Skizzenbuches" von Fritz Kuhlmann-Altona: „Was helfen uns alle Vorschläge, wenn der Rahmen, in dem der Zeichenunterricht sich bewegt, zu klein ist. Man sollte darauf hinarbeiten, mehr Zeit für den Zeichenunterricht zu bekommen, dann wird der Erfolg nicht ausbleiben. Das Zeichnen soll einen Standpunkt einnehmen, wie etwa eine alte Sprache, die vor allem des Schülers Geist bilden, ihn das Nachdenken lehren soll. Die Schüler sollen nicht lernen, Bildchen zu machen, sondern sie sollen sehen lernen. Was nützt uns eine Welt von Dilettanten, die sich selbst und der Kunst eine Last sind."

Ungemein klärend über die Reformbestrebungen auf dem Gebiet des Zeichenunterrichts wirkt ein in Nr. 8 der Zeitschr. d. V. d. Z.-L. enthaltener Aufsatz „Zur Berichtigung" von Professor Feodor Flinzer. Hier mögen folgende Sätze daraus genügen: „Als charakteristisch für ihren rücksichtslosen Bruch mit dem Bisherigen bezeichnen sie (die Hamburger Reformer L.)

1. das Verbannen jedes Zeichnens nach Vorlageblättern,
2. das Zeichnen nach dem wirklichen Gegenstande, nach dem Naturobjekt, z. B. nach natürlichen Pflanzenblättern und dergl.,
3. die Einführung der Farbe in den Zeichenunterricht,
4. das Gedächtniszeichnen,
5. das organische Einfügen in den übrigen Schulunterricht u. s. w."

Nachdem mein Lehrbuch seit seinem Erscheinen in 5 Auflagen die sämtlichen hier genannten Punkte als methodisch zusammengehörig veröffentlicht und in einem logisch geordneten Lehrgang konsequent bis heute vertreten hat, gehört schon ein gutes Maß von Dreistigkeit dazu, zu behaupten, daß man „mit allem Bisherigen gebrochen" habe, und so den Anschein erregt, daß man hiermit etwas ganz Neues, eine Reform bringe. — Diese Reform schrumpft aber auf ein sehr Geringes zusammen, sobald ihr die fremden Federn, deren Ursprung man verschweigt, ausgerupft sind. —

Der, wie ihn der Kunstwart nennt, „alte klägliche Schlendrian" charakterisierte sich in kurzen Worten dadurch, daß er dem Schüler Vorbilder gab und es dessen „völlig unbefangenem Auge" überließ, diese ohne jede „Beeinflussung", d. h. ohne irgendwelche Anleitung seitens des Lehrers nachzuzeichnen. Genau dasselbe wollen die sog. Reformer, nur mit dem Unterschiede, daß sie die Aufgabe unverständigerweise noch höher stellen, und das Zeichnen unmittelbar nach dem Körperlichen in dieser bisher noch von jedem Pädagogen verachteten Lehrform, in welcher der Lehrer nicht lehrt, lehren wollen. Da die Resultate deshalb noch ungenügender ausfallen als die nach Vorlegeblättern, haben sie den Namen „Kinderskizzen" dafür erfunden. Dieser Name imponiert jedem Laien, er täuscht selbst den Pädagogen, obgleich beide keinesfalls mit analogen Aufgabenlösungen in den übrigen Schulfächern, wie z. B.: „6×6 ist ungefähr um die 30 herum" zufrieden sein und erwarten würden,

daß ein derartiges, recht häufiges Ueben zu einem irgendwie genügenden Ziele führen könne." u. s. w.

Die Deutsche Lehrerversammlung in Chemnitz behandelte als Verbandsthema „Die Bedeutung der Kunst für die Erziehung", kam jedoch zur Annahme der von Rieß-Frankfurt beantragten Resolution: „Die Deutsche Lehrerversammlung begrüßt die neuen kunstpädagogischen Bestrebungen mit Freuden und ist überzeugt, daß Schule und Leben eine innere Bereicherung und Veredelung daraus schöpfen werden. Sie hält aber zurzeit die neu aufgetauchten Probleme noch nicht für genügend geklärt, um schon jetzt bindende Beschlüsse fassen zu können."

Daß Kunsterziehung als Teil einer harmonischen Ausbildung in allen Schulen, höheren wie niederen, zu pflegen ist, darüber kann bei Gebildeten ebensowenig Zweifel sein, wie darüber, daß dem Zeichenunterrichte hierbei eine sehr wichtige Aufgabe zufällt. Inwieweit der Zeichenunterricht diese Aufgabe wird lösen können, ist abhängig von den betreffenden Schulverhältnissen, von der verfügbaren Zeit und von der Persönlichkeit des Lehrers. Daß auch der jetzige, von den Reformern durchaus verurteilte Zeichenunterricht schon längst planmäßig diesem Zwecke dienstbar gemacht wurde, betont Fritz Berger in Nr. 4 und 5 der Zeitschrift des Vereins deutscher Zeichen-Lehrer in dem Aufsatze „Das Künstlerische in Flinzers Methode".

Soll die Jugend zum Kunstverständnis erzogen werden, so setzt dies voraus, daß die Erwachsenen vor allem ein sicheres Urteil über das Schöne sich zu eigen gemacht haben, mag es uns in Literatur, in der Musik oder in Werken der bildenden Künste entgegentreten. Diese Sicherheit des Urteils wird am leichtesten erlangt durch das Studium des „Kunstwart", einer von Ferd. Avenarius herausgegebenen Halbmonatsschrift, die mit Bilder- und Notenbeilagen ausgestattet ist, welche Literaturproben enthält und die auch selbständige, unbeeinflußte Besprechungen der Neuerscheinungen auf allen Kunstgebieten bringt. Er hat bis jetzt wahrhaft segensreich gewirkt.

Dr. R. Schubert-Leipzig empfiehlt zur Förderung des Kunstverständnisses in Nr. 37 der Leipziger Lehrerzeitung, daß an den Orten, wo zu Sedanfeiern und bei anderen Gelegenheiten an die Schüler der oberen Klassen Prämien verteilt werden, neben guten Büchern, an entsprechend beanlagte Kinder sehr wohl Werke der bildenden Kunst verteilt werden könnten, und macht diesbezügliche Vorschläge.

Personalien.

Am 4. April 1902 vollendete Prof. Fedor Flinzer sein 70. Lebensjahr. Welche Verehrung der bewährte Vorkämpfer für einen rationellen Zeichenunterricht genießt, geht daraus hervor, daß ihm bei dieser Gelegenheit nahezu $1^1/_2$ Tausend Glückwünsche zugingen, und daß alle bedeutenderen Zeitschriften sein Bild und eine Würdigung seiner Tätigkeit als Künstler und Pädagog enthielten.

Durch den Tod wurden folgende hervorragende Zeichenpädagogen abberufen: Fritz Kleist, Zeichenlehrer an der Kunstschule, Gewerbeschule und Guerike-Oberrealschule zu Magdeburg, und langjähriger Schriftleiter der Zeitschrift des Vereins deutscher Zeichenlehrer; und Professor Friedr. Oswald Thieme in Dresden, Seminar-Oberlehrer und Kgl. Sächs. Seminarzeicheninspektor. Ehre ihrem Andenken!

Literatur.

I. Lehrbücher und Reformschriften.

1. **Prangs** Lehrgang für die künstlerische Erziehung unter besonderer Berücksichtigung des Naturzeichnens, herausg. vom Verein deutscher Zeichenlehrer. Nach dem Englischen bearb. von R. Bürckner u. K. Elßner. 472 S. mit vielen Abbild. Dresden, A. Müller-Fröbelhaus. Geb. 11 M.

Mit diesem vortrefflich ausgestatteten Buche will der Verein Deutscher Zeichenlehrer nicht nur den Vereinsmitgliedern und der gesamten deutschen Lehrerschaft, sondern auch allen Kunstfreunden und allen Eltern dienen, die sich oder ihre Kinder auf eigene Hand in der Wiedergabe der lebendigen Natur vervollkommnen möchten.

Der Zeichenunterricht ist in einer Umbildung begriffen. Man fordert, daß er, mehr als bisher, künstlerische Erziehung vermitteln müsse. Wie sich die Zukunft des Zeichenunterrichts gestalten wird, ahnen gewiß nur wenige. Nur einzelnen erscheint der zukünftige Zeichenunterricht schon in bestimmten Umrissen. Sicher aber wird Prangs Werk hervorragend bestimmend auf seine Gestaltung einwirken.

Vorliegender Bearbeitung liegt die neueste Ausgabe desselben zu Grunde. Das Buch zerfällt in 2 Teile. Der erste behandelt auf 120 Seiten folgende 12 Kapitel: Farbensehen, Formensehen, Bauen und Anordnen, Modellieren in Ton, Gedächtniszeichnen, Illustrieren und Phantasiezeichnen, Malen, Farbenübungen mit Hilfe von Buntpapier und Schere, Papierfalten, Sehen und Zeichnen, Bildertage, Nadelarbeit und Lehrplan. Der zweite Teil, 3. bis 8. Schuljahr umfassend, behandelt als Hauptgebiete der künstlerischen Erziehung: Natur-, Ornament- und Konstruktionszeichnen. In jedem dieser Gebiete sind Auswahl und Anordnung, Größenverhältnis und Raumverteilung zu berücksichtigen, was Prang mit einem Worte als Komposition bezeichnet. Ferner gibt der zweite Teil Aufklärung über die Bildung des ästhetischen Urteils in kunstgewerblichem Sinne und viele praktische Winke.

Die Seiten 201 bis 472 enthalten die Uebungen für das 3. bis 8. Schuljahr. Es ist unmöglich, die Fülle der Anregungen, die uns hier in Bild und Wort entgegentreten, auch nur annähernd zu kennzeichnen. Jeder Lehrer, der nicht als rückständig gelten will, muß Prangs Buch selbst studieren. Es genüge daher, hier nur zu konstatieren, daß ein frischer, gesunder Zug das Ganze durchweht, welcher der natur- und vernunftgemäßen Entwicklung unsers Zeichenunterrichts und seiner Mitwirkung an der Erziehung der Nation zum Genuß des Schönen sicher zugute kommen wird.

2. **Adalb. Micholitsch**, Prof., Der Zeichenunterricht in der dritten und vierten Klasse der Mittelschule. 64 S. mit 64 Abbild. Krems a. d. D., K. Weiße. 2 M.

Gleich interessant, gleich praktisch und vielseitig anregend wie die beiden ersten Arbeiten des rühmlichst bekannten Autors ist dieses dritte Heft, das instruktiv durch Bild und Wort zeigt, wie sich der moderne Zeichenunterricht gestalten kann, wenn er nicht den festen Boden unter den Füßen verlieren und doch ein erstrebenswertes Ziel sicher erreichen will. Besonders beachtenswert ist die mit vielen Reproduktionen von Schülerzeichnungen geschmückte Anleitung zum Skizzieren, zur ornamentalen Verwertung der Naturformen und zur planmäßigen ästhetischen

Schulung der Zöglinge, sowie die ausführliche Darstellung der Lehrpläne. Das Büchlein ist jedem Zeichenlehrer als eine Fundgrube reicher Belehrung zu empfehlen.

3. **Heinr. Halbgebauer**, Prof., Der Unterricht im Freihandzeichnen an Volksschulen. 24 S. Wien, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 50 Pfg.

Dieses Schriftchen ist die treffliche Arbeit eines tüchtigen Pädagogen, der mit den Reformbestrebungen des Zeichenunterrichts wohlvertraut ist und sie auf ein vernünftiges Maß zurückführt. Die Broschüre belehrt über Wesen, Zweck, Ziel, Methode und Lehrgang des Freihandzeichnens. Sie ist reich an Anregungen und praktischen Ratschlägen.

4. **Theodor Wunderlich**, Der moderne Zeichen- und Kunst-Unterricht. Illustr. Handbuch seiner geschichtlichen Entwicklung u. methodischen Behandlung. 137 S. u. 24 Bilder-Tafeln. Stuttgart, Union. Geb. 4 M.

Dieses Buch gibt Mittel und Wege an die Hand, die vielen Reformversuche der Gegenwart auf dem Gebiete des Zeichenunterrichts ernstlich zu prüfen. Aus kurzen Schilderungen der einzelnen Neuerungsversuche, aus der vollständigen Aufzählung der aus ihnen hervorgegangenen zustimmenden Arbeiten, auch der in Deutschland und Oesterreich erlassenen gesetzlichen Bestimmungen, sowie aus der Mitteilung der diesen Reformversuchen entgegenstehenden Aeußerungen und Meinungen wird es dem Leser leicht, sich ein eigenes, selbständiges Urteil zu bilden.

Das mit viel Fleiß und Sorgfalt bearbeitete Buch, das keins der im letzten Jahrzehnt herausgegebenen Werke unberücksichtigt läßt, wird jedem Lehrer um so willkommener sein, da es außerdem noch biographische Notizen, sowie Bildnisse und zeichnerische Proben der Hauptförderer des neuzeitlichen Zeichenunterrichts darbietet.

II. Freies Zeichnen allgemeinen Inhalts.

1. **P. Quensel**, Sem.-Lehrer, Zeichenschule. Textheft 73 S. 1., 2. und 5. Abt. mit je 35 farb. Taafeln 13×20 cm, 3. u. 4. Abt. mit je 25 farb. Wandvorlagen 50×80 cm. In soliden Mappen. Weimar, Dietsch & Brückner. Preis 30 M., direkt bezogen 25 M.

P. Quensels Zeichenschule ist dem Andenken des um die Entwicklung des Zeichenunterrichts im Großherzogtum Sachsen hochverdienten Professors Franz Jäde gewidmet. Sein wohlgetroffenes Bildnis schmückt das erste Blatt des Textheftes.

Ein ganzes Menschenalter hindurch wurde durch Jädes Zeichenschule Richtung und Ziel des Zeichenunterrichts in den weimarischen Schulen bestimmt, und zwar in einer Art, die bei ihrem Eintritt als der Zeit voraus und als reformatorisch bezeichnet werden konnte. Die neue Zeit stellte neue Aufgaben und Forderungen an den Zeichenunterricht. Es ist mit Freuden anzuerkennen, daß die vorliegende Zeichenschule in dem Kampfe der durcheinanderflutenden, oft sich gegenseitig befehdenden Ideeen einen ganz bedeutenden Fortschritt auf dem Gebiet des Unterrichtswesens bedeutet. Geht sie doch von dem Grundgedanken aus, daß die bildende Kunst für die Erziehung und allgemeine Bildung der Jugend dieselbe Bedeutung und denselben Wert hat, wie die Wissenschaft. Der Verfasser erkennt die Bedeutung der geometrischen Grundformen für den ersten Zeichenunterricht an; doch sollen sie nicht Selbstzweck sein, sondern dazu beitragen, künstlerisches Sehen zu vermitteln. Die harmonische

Ausbildung der Schüler, die Vereinigung von Wissen und Können, das bewußte Sehen von Formen und Farben, und die Erziehung zur selbsttätigen Verarbeitung der gewonnenen Vorstellungen, sind ihm Hauptzweck des Zeichenunterrichts.

Im Text weiß der Verfasser für seinen Zeichenunterricht zu begeistern und entgegenstehende Bedenken, namentlich über den Gebrauch der Farbe in einfachen Volksschulen, hinwegzuräumen. Wir lernen in ihm den Verfasser als bedeutenden Pädagogen und tüchtigen Künstler kennen.

Die Zeichenschule zeigt uns in jeder Zeichnung, ja in jeder einzelnen Linie den erfahrenen Praktikus. Die Zeichenschule bringt keine toten, nichtssagenden Formen. Alles lebt und atmet die Luft der Heimat. Alles interessiert die kleinen Zeichner, weil es ihrer Entwicklungsstufe angemessen ist, und begeistert sie zum Nachbilden.

Die *Abteilungen* 1, 2 und 5 der Zeichenschule sind *nur für die Hand des Lehrers* bestimmt. Die beiden ersten Mappen geben eine Stufenfolge der Einführung in das Zeichnen gerad- und krummliniger Formen. Mit Hilfe dieser Tafeln wird jeder Lehrer imstande sein, einen guten, die Schüler fördernden Zeichenunterricht zu erteilen.

Die *Abteilungen* 3 und 4 *enthalten* zusammen 50 *Wandtafeln* in mehrfachem Farbendruck. Man mag über die Verwendung von Wandtafeln denken wie man will; sicher ist, daß so geartete Wandtafeln dem Zeichenunterricht nur förderlich sein können. Sie vermeiden die Uebelstände, die den früheren Wandvorlagenwerken meist anhafteten. Sie wirken nicht durch unverhältnismäßig, 6—10 mm starke Konturen, sondern durch sichere, farbige Flächen, die allerdings durch eine 1 mm starke Linie bestimmt umgrenzt sind. Diese Vorbilder sollen in beliebiger Auswahl, den betreffenden Schulverhältnissen entsprechend, benutzt werden. Sie gestatten das Individualisieren im Unterricht und wollen der Selbsttätigkeit des Lehrers keinen Zwang antun. *So schöne, besonders zur Bildung des Farbengeschmacks geeignete Wandvorlagen hat es bisher noch nicht gegeben.* Mit wenig Mitteln, mit nur wenigen Farbplatten werden hier äußerst wirkungsvolle, in jeder Beziehung einwandfreie, kunstgewerbliche Entwürfe vorgeführt, die durchaus vorbildlich wirken werden, und die zur Betätigung selbstschöpferischer Arbeit geradezu herausfordern. Der Stoff ist fast durchaus der heimischen Flora und Fauna entnommen. Neben Wegebreit, Hopfen, Ahorn, Kreuzdorn, Brombeere und anderen Motiven, finden wir Maus, Schnecke, Karpfen, Käfer und Schmetterlinge verwertet zu Reihungen, symmetrischen und zentralen Füllungen, zu Eckbildungen und unbegrenzten Flächenmustern, und für bestimmte Zwecke gedachten kunstgewerblichen Entwürfen. Und wie viel Gemüt spricht aus den einzelnen Tafeln. Man beachte z. B. nur die symbolische Darstellung der Jahreszeiten oder die Küchelchen, die zu den Haferrispen sehnsüchtig emporblicken.

Nicht nur Weimars Volksschulen, auch jede höhere Schule, namentlich jede Mädchenschule im deutschen Reiche, wird diese musterhaften Vorbilder mit größtem Vorteil benutzen.

Der 5. Teil der Zeichenschule wird dem *Körperzeichnen* gerecht. Dieses soll schon am Ende des 3. Zeichenjahres beginnen, im 4. Zeichenjahre neben dem Ornamentzeichnen fortgesetzt, und während des 5. Zeichenjahres ausschließlich betrieben werden. Auswahl und Darbietung des Stoffes dafür sind lobenswert. Die technische Ausführung beschränkt sich auf sichere Umgrenzung, leichte Schattenangabe und Ueberlegen des Körpers oder der Körpergruppe mit einem neutralen Tone. Den Schluß

bilden Silhouetten nach lebenden Pflanzen, Stillleben und kleine Landschaften.

Quensels Zeichenschule bildet in durchaus musterhafter Ausstattung eine praktische, pädagogisch und künstlerisch geklärte Zusammenfassung alles dessen, was die letzten Jahrzehnte auf dem Gebiet des Zeichenunterrichts geleistet und erstrebt haben.

2. **Johann Müller**, Bürgerschull., Das Freihandzeichnen an Bürgerschulen. 50 meist farb. Tafeln nebst Begleittext mit zahlr. Stundenbildern. 30×22 cm. Wien XVIII, Lazaristengasse Nr. 26. Selbstverlag. 15 K.

Der Verfasser sucht die Reform des Zeichenunterrichts in recht besonnener Weise dadurch zu fördern, daß er zwar den Unterricht mit den geometrischen Grundformen und dem Ornament beginnen läßt, daß er dieses aber bald freimacht von Wandtafeln und anderen Vorlagen, und die Vorbilder der Natur entlehnt.

Schon in der 2. Klasse tritt daneben das perspektivische Zeichnen auf, und in der 3. Klasse gelangt das Naturzeichnen zur Vorherrschaft. Die gestellten ornamentalen Aufgaben führen in die Gesetze des ornamentalen Schaffens ein und tragen somit den Charakter von Komponierübungen. Auch bei der Einführung in das perspektivische Zeichnen gesteht der Verfasser den elementaren Körpern ihre Berechtigung zu. Der Text erläutert nicht nur diesen Lehrgang ausführlich, sondern gibt dem Lehrer außerdem einen reichen Stoff in die Hand, indem er die ornamentalen Grundgesetze an den dargestellten praktischen Beispielen kurz und treffend und die technischen Vorgänge ausführlich bespricht. Der 2. Teil, perspektivisches Zeichnen, ist außerdem durch 21 Musterdarstellungen einfacher Gegenstände, Stillleben 2c. illustriert. Mit Ausnahme der aus Halbkreisen gebildeten, und deshalb nicht zu billigenden Parallelspirale auf Blatt 33, sind die gewählten Beispiele logisch entwickelt, gut und richtig gezeichnet, einfach und der betreffenden Altersstufe angemessen. Beispiele moderner Zeichnung und Färbung für angewandte Ornamentik bilden den Schluß.

Dem der Praxis entstammenden, gut ausgestatteten und dabei billigen Werke ist die größte Verbreitung zu wünschen.

3. Prof. **Otto Haßlinger** u. Reall. **Albr. Ganzloser**, Pflanzenornamente für den Zeichenunterricht. Lief. 1 u. 2 à 6 farb. Tafeln. 51×36 cm. à Lief. 7 M. Leipzig, B. G. Teubner.

Das im Auftrag des Großh. Badischen Oberschulrates herausgegebene Werk ist vorzüglich geeignet, die Schüler auf die Schönheit der sie umgebenden Pflanzenwelt aufmerksam zu machen, ihr Interesse dafür wachzuhalten und zur richtigen Verwertung derselben als schmückende Formen anzuleiten. Die Tafeln sind sämtlich farbig ausgeführt. Angenehm berührt die klare, große und sichere Zeichnung, die geschickte Anordnung und die gute Farbengebung, die die einzelnen Vorbilder auch auf größere Entfernung noch wirksam hervortreten läßt. Jede Tafel enthält die meist einfarbige Naturstudie einer Pflanze und vielfarbige Anwendungen derselben zu Rosetten, Reihungen, Ecken und Füllungen verschiedenster Art.

Das verhältnismäßig billige Werk ist namentlich für höhere Mädchen- und Frauenarbeitsschulen bestimmt, wird aber auch an allgemeinbildenden Schulen mit Vorteil Verwendung finden.

4. **G. Schwarzburger** u. **A. Neubert,** Natur u. Kunst im Zeichenunterricht. Eine Sammlung praktischer Motive für Klassenaufgaben im Zusammenstellen von Pflanzenornamenten. Zugleich ein methodisch geordneter Leitfaden für das schmückende Zeichnen. Mit 24, teils mehrfarb. Tafeln. 23×33 cm. Dresden, G. Kühtmann. 16 M.

Wie vorzüglich der nach Flinzers Methode erteilte Zeichenunterricht geeignet ist, die Jugend künstlerisch zu erziehen, ist aus diesem zeitgemäßen Unternehmen unwiderleglich bewiesen. Ist dieses Werk doch zum guten Teil aus Reproduktionen von Schülerzeichnungen zusammengestellt, wie wir sie seit Jahrzehnten schon in Leipzigs Schulen zu sehen gewohnt sind. Auf 24 Tafeln, deren 8 farbig ausgeführt sind, sowie im Text gibt das Werk eine Menge von Anregungen zur selbsttätigen Verwertung unserer heimischen Pflanzenwelt im Ornament. Ausführung und Ausstattung lassen es geeignet erscheinen zur Verwendung in gehobenen Volks- und Fortbildungsschulen, nicht um es zu kopieren, sondern als sicheren Wegweiser zur Erteilung eines fruchtbringenden Zeichenunterrichts.

5. **G. Schwarzburger,** Pflanzenstudien für den Zeichenunterricht u. das Kunstgewerbe. 40 Tafeln. 23×33 cm. Dresden, G. Kühtmann. 10 M.

Gute Pflanzenabbildungen können dem Zeichenlehrer den Unterricht sehr erleichtern, und es ist zu verwundern, daß noch nicht mehr Publikationen dieser Art erschienen sind. Sie sind viel nötiger als die Musterornamente, die doch nur zum Kopieren verleiten, während die natürliche Pflanze und ihr gutes Abbild zum selbsttätigen, ornamentalen Verwerten geradezu herausfordern.

Ein solch treffliches Hilfsmittel, aus der Praxis heraus geschaffen und für die Praxis bestimmt, liegt in diesem Werke vor. Es enthält auf 40 Tafeln ebensoviele naturalistische Abbildungen einheimischer Pflanzen, meist in verschiedenen Stadien des Wachstums, gut beobachtet und sicher gezeichnet, und daneben Andeutungen zu ihrer ornamentalen Verarbeitung. Jeder Zeichenlehrer wird dieses, dem modernen Zeichenunterricht förderliche Werk hochwillkommen heißen und es nur bedauern, daß den Pflanzenbildern der Reiz der Farbe fehlt.

6. **Herm. Werner,** Die Verwertung der heimischen Flora, in reichem Farbendruck für den Freihand-Zeichenunterricht an gewerblichen Lehranstalten, Seminarien, Präparandien, Gymnasien, Real-, höheren Mädchen-, Mittel-, Bürger- u. Volksschulen. II. Serie. 40 Tafeln. 53×33 cm. Selbstverlag. Elbing, Innerer Georgendamm 9. 26 M.

Werners Publikation hat schon in ihrer I. Serie wegen der Einfachheit der Darstellung und wegen der Vielseitigkeit in der Verwendung der schönen Formen unsrer heimischen Pflanzenwelt allgemeinen Beifall gefunden. In der vorliegenden II. Serie werden behandelt: Wilder Wein, Veilchen, Feldmohn, Kornblume, Glockenblume, Kapuzinerkresse, Löwenzahn, Winde, Distel und Roßkastanie. Die Tafeln zeigen die naturalistische Darstellung der Pflanze, die ornamentale Umarbeitung der einzelnen Teile derselben, sowie die Angabe der dabei zu verwendenden Farben. Die vom Verfasser beliebte Anwendung lichter Farbtöne gewöhnt die Schüler, mit wenig Mitteln gute Wirkungen zu erzielen. Gleichzeitig schließt sie Mißerfolge fast gänzlich aus, die bei Verwendung stärkerer Farbtöne im Klassenunterricht nicht zu vermeiden sind. Größe und Deutlichkeit der einzelnen Formen qualifizieren die Tafeln besonders zu Mustervorlagen. Die Klarheit der Linienführung muß auf jeden Schüler vorbildlich und erzieherisch wirken. Im Texte sind namentlich die Aufgaben

zur anderweitigen Verwendung der gegebenen Motive beachtenswert. Ein vorzügliches Hilfsmittel für den Zeichenunterricht.

7. **F. Czerski**, Stoffplan mit Erläuterungen für den Zeichenunterricht in der Volksschule nach den neuen Bestrebungen. 4°. 25 S. Text u. 28 Tafeln in Schwarz- u. Farbendr. Zabern, A. Fuchs. Geb. 3,50 M.

Dieser Leitfaden will den modernen Bestrebungen des Kunstunterrichts durch den Zeichenunterricht Rechnung tragen. Er empfiehlt deshalb Freiarm-, Pinsel- und Gedächtniszeichnen, Nachbilden von Flächen- und Lebensformen, und gibt für ein- und mehrklassige Schulen Stoffpläne für das Bleistift- und Pinselzeichnen. Das Büchlein gibt in dieser Richtung manche beachtenswerte Anregung. Trotzdem kann es nicht als durchaus zuverlässiger Führer empfohlen werden. Dazu ist der Text nicht gründlich genug, zu wenig ausführlich, nicht frei von Widersprüchen, und die Zeichnungen sind zum Teil recht mangelhaft. Das Werkchen dürfte darum eher dazu beitragen, den Zeichenunterricht zu veräußerlichen, anstatt ihn zu vertiefen.

8. **H. Eyth**, Zeichenschule. Vorlagen mit Uebungsaufgaben für die Selbstbeschäftigung im Hause wie für den 1. Unterricht in der Schule. 12 farb. Blätter u. 1 Schieferkarton mit ges. geschütztem Vordruck zum ersten Ueben, samt Griffel u. Bleistift. 2. Aufl. Heilbronn a. N., Baier & Schneider. 1,20 M.

Beschäftigungsmittel dieser Art für die Kinder müssen stets willkommen geheißen werden, denn sie wirken wahrhaft erzieherisch.

9. **Constantin Várdai**, Prof., Einfache Formen u. Motive der wichtigsten Typen des Flachornamentes zum Unterricht im Freihandzeichnen. 109 Tafeln. 23×32 cm. Wien, Lehmann & Wentzel. 20 M.

Die Tafeln sind Nachbildungen aus des Verfassers Wandtafeln für das Freihandzeichnen. Sie enthalten die wichtigsten Formen des historischen Flachornamentes: Blätter, Blüten, Rosetten, Reihungen, Palmetten rc. in ein- und zweifarbigem Tondruck. 4 Tafeln mit mehrfarbigen Mustern sind zur Benutzung bei der farbigen Ausführung der nach den Vorlagen gefertigten Zeichnungen bestimmt. Auswahl und Darbietung sind zu loben.

10. **Emanuel Bayr** u. **Rud. Lippert.** Uebungsstoff für das Zeichnen mit Stigmen in den beiden ersten Schuljahren. 1. Reihe: Die gerade Linie. 2., unveränderte Aufl. Wien, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 1 M.

Eine reiche Sammlung von Uebungsstoff für die Verwendung gerader Linien zu Ornamenten, Buchstaben und sogenannten Lebensformen.

11. Lehrmittel-Verzeichnis für den Zeichenunterricht. Heft 1 u. 2. 26×35 cm. à 1,20 M. Berlin, G. Winckelmanns Buchh.

Die Hefte enthalten in Lichtdruck wiedergegebene Tonfliesen, bedruckte Stoffe, getrocknete Blätter, Blüten und Früchte, Tongefäße, Gläser, Zinngefäße, Muscheln, präparierte Tiere, Schädel rc., mit Angabe der Ausstattung und der Preise. Es bedarf wohl nicht erst der Versicherung, daß die ministeriell empfohlenen Lehrmittel wirklich musterhaft und empfehlenswert sind.

12. Die Linnaea, Naturhistorisches Institut, Berlin N. 4, Invalidenstr. 105, versendet auf Wunsch ausführliche Preisverzeichnisse von natürlichen Präparaten und künstlichen Nachbildungen der Natur, die sich sowohl für allgemeine Lehrzwecke, als auch besonders für die Verwendung im Zeichenunterricht eignen. Sorgfältige, tadellose und zweckdienliche Ausführung machen die Lehrmittel der Linnaea besonders empfehlenswert.

III. Gebundenes Zeichnen allgemeinen Inhalts.

1. Prof. **Rich. Schnell**, Das Linearzeichnen zum Lehrgebrauche und zum Selbstunterricht. 12 Tafeln mit Text. Nürnberg, C. Koch. 1 M.

Das Heft enthält nur Wesentliches. Seine Verwendung sichert baldigen und guten Erfolg, auch bei Schülern mit ungenügender Vorbildung. Empfehlenswert.

2. **Wilh. Eggers**, Lehrbuch der Schattenkonstruktion. 42 S. Text mit 24 Fig. u. 21 Fig.-Tafeln. Leipzig, Seemann & Co. 3 M.

Eine treffliche, praktische, sehr reichhaltige, in Text und Zeichnung gewissenhaft ausgeführte Anleitung zur Erlernung der Schattenkonstruktion mit 140 gelösten und 160 Uebungsaufgaben. Als Leitfaden für gewerbliche und kunstgewerbliche Anstalten, für Seminare und für den Selbstunterricht bestens zu empfehlen.

3. L. **Puff** u. R. **Heberer**, Lehrgang für das Zirkelzeichnen. Halle, Buchh. des Waisenhauses. 40 Pfg.

Ein brauchbarer Lehrgang für die Schüler. Die gestellten zeichnerischen Aufgaben werden durch den linksstehenden Text gut erläutert. Zu tadeln ist nur, daß die verjüngten Maßstäbe nicht den beigedruckten Verhältniszahlen entsprechen. 1:20 z. B. bedeutet 1 m wirkliches Maß = 5 cm in der Zeichnung, nicht aber 1,6 cm.

IV. Fachzeichnen, Kunstgewerbe und Liebhaberkünste.

1. Dekorative Vorbilder. 14. Jahrg. 1902/1903. 12 Hefte mit je 5, meist vielfarb. Tafeln. 25×35 cm. Stuttgart, Jul. Hoffmann. 12 M.

Dieser Jahrgang bietet wiederum eine Fülle von figürlichen Darstellungen, kunstgewerblichen Verzierungen, modernen Ornamenten, dekorativen Tier- und Pflanzentypen, heraldischen Motiven, Allegorien rc. in gesteigerter Ausdrucksfähigkeit. Das ist es ja vor allem, was an diesem Werke lobenswert erscheint, daß es stetig wächst und sich vertieft. Die vortrefflichen Entwürfe der anerkannt vorzüglichen Mitarbeiter (Prof. Sturm, Seder, Beauclair, Rößler, Kleinhempel, Heilmann rc.) erfahren durch Lithographie und neuerdings durch Dreifarbendruck eine, das Original fast völlig ersetzende, mustergültige Wiedergabe. Für Schulen kunstgewerblichen Charakters gibt es zurzeit kein anderes Werk, das bei so leichter Art des Erwerbs einen solchen Schatz vorzüglicher Anregungen für die verschiedensten Zweige des Kunstgewerbes bietet.

2. J. **Hrdlička**, Moderne Spitzen. 30 Tafeln in Folio auf starkem Kupferdruckpapier. Stuttgart, Jul. Hoffmann. In eleg. Mappe 35 M.

Von der Menge moderner Entwürfe mit oft recht zweifelhaftem künstlerischen Werte hebt sich vorliegendes Werk äußerst vorteilhaft ab. Mit großem Geschick sind hier die Formen unsrer heimischen Flora, unter Berücksichtigung des zu verwendenden Materials, zu wirklichen Kunstwerken verarbeitet worden. Das epochemachende, reichhaltige Werk ist allen Stickerei-, Mädchenfortbildungs- und Gewerbeschulen bestens zu empfehlen.

3. **Ed. Liesen**, Naturblumen. 24 Blatt Naturaufnahmen in Lichtdruck. 24×31 cm. Berlin, Graphischer Kunstverl. 6 M.

Die gut ausgewählten und geschickt angeordneten Naturblumen in Lichtdrucken wollen das eigene zeichnerische Studium der natürlichen

Pflanze nicht beeinträchtigen, sondern dazu beitragen, die Verwendbarkeit der Handstudien vielseitiger zu gestalten. In diesem Sinne wird das treffliche Werk von allen Kunstgewerbezeichnern und gewerblichen Fachschulen freudig begrüßt werden.

4. Liebhaberkünste. Zeitschrift für häusliche Kunst. 11. Jahrg. 1902. 24 Hefte in Folio. Preis vierteljährlich 3 M., einzelne Hefte à 75 Pfg. Darmstadt, Hauskunst-Verlag Otto Schulze-Köln.

Der vollendete Jahrgang der Liebhaberkünste ist ein wirklicher Hausschatz, ein Brunnquell, aus dem in unerschöpflicher Fülle treffliche Anregungen zur Betätigung der Volkskunst strömen. Auf ca. 400 Folioseiten sind ca. 40 größere Aufsätze enthalten, die den Leser bez. der Liebhaberkünste völlig auf dem Laufenden erhalten und die namentlich auch der ästhetischen Bildung und Förderung dienen. Unzählige Vorlagen für die verschiedensten Zweige häuslicher Kunstpflege schmücken den Band und 13 große Beilagen, darunter zwei 123×93 cm große Originallithographien, und farbige Vorlagen bilden eine wertvolle Zugabe. Die Namen der Beiträge liefernden Künstler und Künstlerinnen, Bek-Gran, Kath. Klein, H. Meyer-Cassel, Alex. Corbelli, Leonh. Hellmuth, Paul Bürck, Emil Doepler d. J., v. Schwindrazheim, Clotilde Scholl, Lina Burger und noch viele andere bürgen für die Gediegenheit dieser aufwärtsstrebenden Zeitschrift, die wie keine zweite geeignet ist, die Kunst in das Volk zu tragen.

5. **Albert Schiller**, Monogramme. 7.—10. Lief. à 2 M. Ravensburg, O. Maier.

Vorliegende 4 Hefte enthalten nicht nur den Schluß der großen, verzierten Monogramme, sondern auch noch ein vollständiges kleineres und einfacheres Monogrammalphabet, das in Rot und Schwarz ausgeführt, sich namentlich zu Stickereizwecken trefflich eignet. Die ganze Sammlung verdient wegen der klaren, schönen Formen und der Vielseitigkeit der Ausführung, bei Beschränkung auf wenige Farben, größte Verbreitung.

6. **R. Heyer**, Dir., Aufgaben für das Fachzeichnen an Fortbildungs- u. Fachschulen. 5 Hefte: 1. für Zimmerer, 2. für Maurer (Fenster, Haustüren u. Giebel in Backsteinen), 3. für Maurer u. Steinhauer (Hausteinformen), 4. für Maurer u. Steinhauer (Fenstersohlbank u. Sturzformen), 5. für Bautischler (Formenelemente). à Heft 1 M. Leipzig, Seemann & Co.

Auf diese praktischen Hefte ist schon im vorigen Jahrgang des Jahresberichts empfehlend hingewiesen worden. Wünschenswert ist es, daß die in den Heften enthaltenen Zeichnungen bloß als Muster für die zeichnerische Ausführung dienen, der Unterricht selbst jedoch lediglich unter Zuhilfenahme der betreffenden Modelle erteilt wird. Leider ist dies nur pekuniär sehr begünstigten Schulen möglich, da schon die zu dem neu hinzugekommenen 5. Hefte gehörigen 45 Modelle aus der Modellfabrik von J. Lenort in Breslau 405 M. 75 Pfg. kosten.

7. Dr. **Ferdinand Meisel**, Dir., Praktische Beispiele der Schattenkonstruktionslehre. 20 Tafeln. 49×32 cm. Leipzig, Seemann & Co. 15 M.

Vorliegendes Werk ist dazu bestimmt, dem Lehrer brauchbaren Stoff für den Unterricht an die Hand zu geben. Das Interesse der Schüler wächst naturgemäß, wenn sie Gelegenheit erhalten, das Gelernte an der

Praxis entnommenen Beispielen nachzuweisen. Diese Sammlung ist deshalb besonders beachtenswert, da sie eine Fülle architektonischer Beispiele in möglichst einfacher Darstellung bietet, einen Stufengang, dessen einzelne Blätter sofort dem Unterrichtsstoffe eingegliedert werden können, sobald nur Sicherheit der Schüler in der Behandlung der elementaren geometrischen Körper erzielt worden ist. Die Tafeln würden sehr an Klarheit gewonnen haben, wenn Körper- und Schlagschatten nicht in gleicher Tonstärke dargestellt worden wären. Für Gewerbe- und Baugewerkschulen trefflich geeignet.

V. Hilfswissenschaften.

1. **Ludwig Volkmann**, Naturprodukt und Kunstwerk. Vergleichende Bilder zum Verständnis des künstlerischen Schaffens. 119 S. 4⁰. Dresden, G. Kühtmann. 6 M., geb. 8 M.

Dieses höchst beachtenswerte, bestausgestattete Buch enthält in Bild und Wort ein Stück praktischer Aesthetik. Das künstlerische Sehen zu vermitteln, beschreitet der Verfasser mit Erfolg den Weg der vergleichenden Anschauung, indem er auf 41 photographischen Lichtdrucken verschiedenartige typische Werke des Kunstgewerbes, der Plastik und der Malerei zugleich mit der Naturnachbildung vorführt. Der interessante Text zeigt im Zusammenhang mit den Abbildungen in konkreter Weise die Umwertung des Naturproduktes zum Kunstwerk, die als der Schlüssel zum Verständnis künstlerischen Schaffens zu betrachten ist. Bestens empfohlen.

2. **Magdalene v. Broecker**, Kunstgeschichte im Grundriß. 5., neubearb. Aufl. 256 S. mit 113 Abbild. im Text. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. Geb. 3,50 M., Geschenkbd. 4 M.

In einem Jahrzehnt 5 Auflagen! Das Buch verdient diesen Erfolg. Die neue Auflage hat durch Rich. Bürckner eine pietätvolle Neubearbeitung erfahren, die sich im wesentlichen in Bild und Wort auf Ergänzungen erstreckte, weil der inzwischen veränderte Zeitgeschmack eine Berücksichtigung von Namen und Richtungen forderte, die vorher weniger Beachtung gefunden hatten. Dabei wurde die Betrachtung der Kunstgeschichte, sonderlich der heimischen, bis auf die Gegenwart fortgeführt.

In leichtflüssiger populärer Sprache und in gemütvoller Art, die dem ganzen Buche eigen sind, werden auch die neuesten Strömungen der modernen Kunst, und ihre Hauptvertreter hinreichend gekennzeichnet und durch sie charakterisierende Abbildungen ihre Hauptwerke dem Verständnis näher gebracht. Wer diese Kunstgeschichte kennen gelernt hat, wird sie „kunstliebenden Laien zum Studium und Genuß“ gewiß gern empfehlen.

3. Kunstgeschichte in Bildern. Abteilung II: G. Dehio, Prof., Das Mittelalter. 100 Tafeln. 32×42 cm. Leipzig, E. A. Seemann. 10,50 M., geb. 12,50 M.

Auf 100 Bildertafeln werden in chronologischer Folge die charakteristischen Hauptwerke der altchristlichen und byzantinischen Kunst, der Architektur des romanischen und des gotischen Stiles und der Plastik und Malerei im hohen und späten Mittelalter veranschaulicht. Ein nach Ortsnamen geordnetes Register erleichtert das Aufsuchen der betreffenden Kunstwerke. Die Architekturen zeigen, wo dies nötig erschien, geometrische und perspektivische Ansichten, Grundrisse und Schnitte. Die Bilder sind

sämtlich klar und zweckentsprechend. Die autotypischen Nachbildungen wirken dabei angenehm zart und malerisch. Die Auswahl ist zu loben. Ein reicher Schatz von Illustrationen zu jeder Kunstgeschichte, eine Fülle konstruktiver und ornamentaler Details ist hier übersichtlich aufgespeichert. Der billige Preis bei so gediegener Ausstattung wird der Kunstgeschichte in Bildern zur wohlverdienten Verbreitung verhelfen.

4. Dr. **Georg Warnecke**, Hauptwerke der bildenden Kunst in geschichtlichem Zusammenhange. 448 S. 19×26 cm mit 441 Abbild. im Text u. 4 Farbendr. Leipzig, E. A. Seemann. 6 M.

Dieses Werk ist keineswegs nur ein kunstgeschichtliches Bilderbuch mit vorzüglichen Wiedergaben von Hauptwerken der Meister aller Kunstepochen, fortgeführt bis in die neueste Zeit, es ist vielmehr ein vortrefflicher Führer in der Kunst, künstlerisch sehen zu lernen. Schon wegen der großen Zahl der in den Abbildungen reproduzierten Kunstwerke wird es allen Gebildeten hochwillkommen sein. Mit Freuden ist es auch anzuerkennen, daß die Verlagshandlung dem Buche 4 treffliche Bilder in photographischem Farbendrucke beigegeben hat. Der Wert des Buches steigert sich aber dadurch wesentlich, daß der lebendig geschriebene Text den Leser nicht nur in das Wesen und die Bedeutung jedes einzelnen Bildes einführt, sondern es ihm gleichzeitig durch geschickte Anordnung des Satzes ermöglicht, eine geschichtliche Uebersicht über die Entwicklung der Künste zu gewinnen. Dadurch wird das Buch so recht geeignet, auf das Studium größerer kunstgeschichtlicher Werke vorzubereiten. Kunstliebende Laien, Lehrer, die der Strömung der Zeit folgend, ihren Schülern gern auch die Pforten zur Erkenntnis des Schönen öffnen möchten, die Zöglinge höherer Knaben- und Mädchenschulen werden durch das Studium dieses vorzüglichen Werkes ein sicheres ästhetisches Urteil erlangen.

5. Dr. **Paul Knötel**, Illustrierte allgemeine Kunstgeschichte im Umriß. 258 S. 16×24 cm mit 181 Abbild. Leipzig, O. Spamer. Geb. 6,50 M.

Dieses Buch eignet sich vorzüglich zur ersten Einführung in die Kunstgeschichte. Es verwirrt den Anfänger nicht durch viele Namen und Jahreszahlen, sondern macht ihm die Kunstgeschichte leichter genießbar, indem es den gewaltigen Stoff geschickt nach gewissen Gesichtspunkten übersichtlich gruppiert. Hierbei ist der Gedanke maßgebend gewesen, daß wahre Kunst nicht eine Welt für sich ist, sondern daß sie im Volkstum begründet ist und mit dem gesamten Volksleben in steter Wechselwirkung stehen muß. Mit Recht wurde die deutsche Kunst vor allem berücksichtigt. Die reiche Zahl gutgewählter, großer und deutlicher Abbildungen, die das Buch schmücken, trägt dazu bei, die Hauptmeister zu charakterisieren, und zu verhüten, daß die Kunstgeschichte in Verbalismus ausartet. Ein ausführliches Namen- und Sachregister leistet beim Studium gute Dienste. Das in jeder Hinsicht gut ausgestattete Buch ist für Schule und Haus, auch als Geschenkwerk oder Prämiengabe, sowie zum Selbststudium trefflich geeignet.

6. Professor Dr. **Hugo Magnus**, Tafel zur Erziehung des Farbensinnes. 85×43 cm. Hierzu gehört ein Kästchen mit 72 Farbenkärtchen u. 1 Textheft. 2. Aufl. Breslau, J. U. Kerns Verl. 7 M.

Es ist Tatsache, daß der Farbensinn durch geeignete methodische Uebungen systematisch vervollkommnet werden kann. Als hierzu ganz vorzüglich geeignet ist obenbezeichnetes Werk zu empfehlen, das aus

einer großen dreiteiligen, zusammenlegbaren, mit Aufhängösen versehenen Papptafel besteht, welcher auf weißem Grunde 36 elliptische Farbtäfelchen (7,5×5,5 cm) aufgeklebt sind. Sie enthalten in je 4 Schattierungen von einem lichten bis zum gesättigten Farbton Braun, Purpur, Scharlach, Orange, Gelb, Grün, Blau, Violett und Schwarz. Dieselben Farbenschattierungen wiederholen sich doppelt auf 72 etwas kleineren, frei beweglichen Farbkärtchen, die auf beiden Seiten gleich gefärbt sind und die auch apart für 3 M. bezogen werden können. Die große Tafel dient während der Belehrung als Veranschaulichungsmittel. Haben die Schüler klare Vorstellungen von den Eigentümlichkeiten einer jeden Farbe gewonnen, so finden die kleineren Täfelchen Verwendung zum Auswählen vorher bestimmter Farbtöne. Der Text gibt hierzu eine genaue Gebrauchsanweisung. Im Elementarunterricht, im Kindergarten und im häuslichen Kreise wird dieses Lehrmittel Farbenkenntnis spielend vermitteln.

7. H. Haertel, Einiges über Farbe u. Farbenmischung. Weimar, Dietsch & Brückner. 50 Pf.

Eine für die Hand der Schüler bestimmte Hilfe. Die primären, sekundären und tertiären Farben sind in 2 Stärkegraden dargestellt, desgleichen eine 24teilige Farbenscheibe und eine Auswahl von Farbenzusammenstellungen für Ornamente. Eine kurze Erläuterung ist beigefügt. Alles ist gut und für den gedachten Zweck empfehlenswert, nur die Farbenscheibe ist leider im Druck verunglückt. Es dürfte sich empfehlen, sie bei einer Neuauflage bedeutend zu vereinfachen.

VI. Lernmittel.

1. Aldebaran-Bleistifte. Nürnberg, Schwan-Bleistiftfabrik. Preis das Stück 25 Pf., das Dtzd. 2,75 M.

Ein geradezu ideales Zeichenmaterial. Die Hauptvorzüge der in 16 Graphithärten hergestellten Aldebaran-Bleistifte sind: geringste Abnützung und daher längste Gebrauchsdauer, ungewöhnliche Milde und Zartheit des Striches, wunderbare Anpassungsfähigkeit an die Bedürfnisse des Zeichners und ein bei der hervorragenden Qualität mäßiger Einzelpreis.

2. Kata- und Glücksgummi, Hannover, Ernst G. Kulp, Gummiwarenfabrik. à Stück 5 Pf. bis 1,50 M.

Kata-Radiergummi enthält keine scharfen Substanzen, wird nicht brüchig und radiert Bleistiftstriche leicht und schnell auf jedem Papier.

Glücksgummi radiert außer Blei- auch Buntstift, Tinte, Tusche, ohne das Papier merklich anzugreifen, und ist als billiges, vorzügliches Schulgummi allgemein zu empfehlen.

3. „Cyclop"-Zeichenständer. 295×410 mm. 1 M. Dazugehörige Cyclop-Zeichenblöcke in 5 Qualitäten, per Stück 15—55 Pf. Cyclop-Doppelständer zur Aufnahme pflanzlicher Modelle. Berlin N. 39, Ferd. Ashelm.

Der Zeichenständer ist ein aus Zinkblech hergestellter Rahmen mit Stellvorrichtung. Eine Einlage von geriffeltem Gummi gibt dieser festen Stand auf der Tischfläche, und fünf Erhöhungen des im Scharnier gehenden Steges gestatten eine fünffach verschiedene Stellung der Zeichenfläche. Wird die Stellvorrichtung zusammengelegt, so kann der Cyclopständer auch horizontal wie ein Reißbrett verwendet werden.

Die Cyclop-Zeichenblöcke sind auf 2 Seiten perforiert. Sie werden durch den Rand des Ständers festgehalten. Diese Befestigung ist die denkbar einfachste und sicherste. Ständer und Blöcke sind bereits in vielen Berliner Schulen eingeführt.

Gleich zweckmäßig sind auch die Schutzmappen für gepreßte Blätter und andere Vorbilder. Sie bestehen aus 2 gleichgroßen, durch Leinwand verbundnen soliden Rahmen, die durch Gummischnur und Knöpfvorrichtung im geöffneten Zustande vor dem Umfallen gesichert, und nach dem Gebrauch wie eine Mappe zusammengelegt und geschlossen werden können. Es können also gleichzeitig 2 Vorbilder darin untergebracht und nach dem Gebrauch vor Beschädigung geschützt werden.

4. **Fritz Kuhlmann**, Schutzmappe für Zeichen- u. Malvorlagen, Zeichnungen, Photographien, Stickmuster ꝛc. für Unterrichts- u. Vortragszwecke. 25×31 cm. 60 Pfg. Schutzkasten für Schmetterlinge. 17×20 cm. 50 Pf. Altona (Elbe), Richter & Rick.

Die Mappe ermöglicht leichtes Wechseln der Vorbilder während des Unterrichts. Sie ist handlich, leicht und dauerhaft, vorausgesetzt, daß das schützende Gelatin nicht mit Wasser in Berührung kommt, weil es sonst seine Durchsichtigkeit einbüßen würde. Außer Gebrauch wird die Gelatinscheibe durch einen den Ausschnitt schließenden Pappdeckel vor Beschädigung bewahrt. Gut, praktisch und billig.

Aehnlich gearbeitet und gleich empfehlenswert sind die Schutzkästen für Schmetterlinge. Der lediglich durch Reibung bedingte Verschluß des Schutzkastens gestattet leichtes Auswechseln der Vorbilder. Der Preis ist in Anbetracht der Vorzüge gering.

5. Unions-Kartons zum Aufkleben pflanzlicher Gebilde. 2 Ausgaben in grauer und dunkelbrauner Kaliko-Umrahmung. Nr. 1 24×18 cm mit Ständer u. Aufhänger, 40 Pf. Nr. 1a nur mit Aufhänger, 30 Pf. Nr. 2 24×36 cm mit Ständer u. Aufhänger 55 Pf. Nr. 2a nur mit Aufhänger 45 Pf.

Union-Zeichenunterlage Nr. 1 mit Stellvorrichtung. 35×37 cm. 1,30 M.

Union-Zeichenpapiere. Nr. 1: Graues Tonpapier für Skizzier-Uebungen 27×33 cm. 400 Blatt 4 M. Nr. 2: Mattweiß 24×30 cm. 12 Bl. 20 Pf. Nr. 2a: Mattweiß 21×27 cm 12 Bl. 15 Pf. Nr. 3 u. 3a ist etwas stärker, Format und Preis wie Nr. 2 u. 2a. Nr. 4: Mattweiß 27×34 cm. 12 Bl. 35 Pf. Nr. 5: Hellgraues Tonpapier für Pinselübungen 24×30 cm. 100 Bl. 2 M. Stuttgart, Union, Deutsche Verlagsgesellschaft.

Die Union-Kartons, aus dauerhaftem Material gefertigt, schützen durch die erhöhte Umrandung die auf der weißen Fläche aufzuklebenden Pflanzen vor Zerstörung. Eine einfache Vorrichtung ermöglicht es, die Kartons auf der schrägen Schulbank senkrecht aufzustellen und nach erfolgtem Gebrauche wieder zusammengeklappt aufeinanderzulegen.

Die Union-Zeichenunterlage soll für die Volksschule und die unteren und mittleren Klassen höherer Schulen das Reißbrett ersetzen. Die Unterlage kann auf der Schultafel liegend oder beliebig schräg gestellt, verwendet werden. 4 starke drehbare Stahlklammern halten die Zeichenblätter derart fest, daß ihre Lage während der Arbeit unverändert bleibt. Diese einfache Art der Befestigung erspart zudem noch das lästige Beschneiden der Zeichnungen, das bei Benutzung von Reißzwecken kaum umgangen werden kann. Fertige Zeichnungen können in einer an der Rückenstütze der Unterlage angebrachten Tasche aufbewahrt werden. Ein Schutzblatt sichert die unvollendete Zeichnung vor dem Verwischen.

Die Union-Zeichenpapiere, in der Praxis schon vielfach erprobt, sind billig und gut.

VII. Insgemein.

1. **Th. Wunderlich**, Kalender für Zeichenlehrer 1903. 11. Jahrg. Mit 127 Textfig. Geb. 2 M., in Brieftaschenlederband 4 M. Dresden, Gerhard Kühtmann.

Dieser Kalender ist schon längst jedem Zeichenlehrer wegen seines reichen und zweckmäßigen Inhalts ein lieber Begleiter und Ratgeber geworden. Um so willkommener wird er sein, da er die neuen preußischen und sächsischen Prüfungsordnungen und Lehrpläne enthält, und da er auch im Literaturnachweis einer vollständigen Umarbeitung unterworfen und erweitert wurde. Bestens empfohlen.

X. Turnen.

Von

Dr. A. Sickinger,

Stadtschulrat in Mannheim.

Den Mittelpunkt des schulturnerischen Interesses im Berichtsjahr 1902 bildet die 9. oberrheinische Turnlehrerversammlung, die am 12. und 14. Juli in Karlsruhe und Mannheim stattgefunden hat. Die Versammlung war außerordentlich zahlreich besucht. Hatten sich doch allein 122 Nichtbadener eingefunden, Gäste nicht bloß aus dem Ausland (Schweiz, Oesterreich, Rußland), sondern auch aus allen Teilen des Deutschen Reichs, darunter die Vorstände aller deutschen Turnlehrerbildungsanstalten, die meisten staatlichen und städtischen Turninspektoren, mehrere Mitglieder des Ausschusses der deutschen Turnerschaft, sowie eine Anzahl der bekanntesten Turnschriftsteller. Diese ungewöhnliche Beteiligung war hauptsächlich dadurch veranlaßt worden, daß der Vorstand des deutschen Turnlehrervereins, der als eine seiner Hauptaufgaben betrachtet, den Stand der Turnmethode und die Ergebnisse der letzteren in allen deutschen Landen zu ergründen, seine Mitglieder zu einer Gastversammlung nach Karlsruhe und Mannheim eingeladen hatte. Um den Gästen in verhältnismäßig engem zeitlichen Rahmen eine möglichst umfassende Vorstellung von der Eigenart der in Baden üblichen, von Hofrat A. Maul ausgebauten Schulturnmethode zu gewähren, wurden nicht weniger als 25 Turnklassen (Knaben und Mädchen) aller Schulgattungen und aller Altersstufen vorgeführt. Dazu traten noch 6 Vorführungen der oberrheinischen Turnlehrer und Turnlehrerinnen. Bei der Auswahl des Uebungsstoffes für sämtliche Vorführungen hatte man sich im Hinblick auf den besonderen Zweck der diesjährigen Tagung auf diejenigen Uebungsarten beschränkt, die in der badischen Turnschule ein eigenartiges Gepräge erhalten haben. Es sind dies die Ordnungs-, Frei- und Geräteübungen. Ausgeschlossen blieben die freieren Uebungsarten, deren Betrieb allerorts im wesentlichen der gleiche ist, die sogenannten volkstümlichen Uebungen und die Spiele; diese waren auf der vorangegangenen Versammlung (1899 in Mannheim) in sehr ausgedehntem Maße vorgeführt worden (vergl. Zeitschrift für Turnen und Jugendspiel 1899/1900, S. 155). Zur Erläuterung und Begründung der in der badischen Turnschule für die abschließende Darstellung gebräuchlichen rhythmischen Uebungsform (auch bei geeigneten Geräteübungen), sowie des Turnens mit Musikbegleitung diente ein von dem Verfasser dieser Zeilen gehaltener Vortrag „Körperbewegung, Rhythmus und Musik" (abgedruckt Deutsche Turnzeitung 1902, Nr. 40

bis 42). Ueber die Vorführungen in Karlsruhe und Mannheim brachten alle bedeutenderen turnerischen Zeitschriften ausführliche Berichte, und mehrere größere Turnlehrerversammlungen haben über die gemachten Beobachtungen eingehend verhandelt. Wenngleich die geäußerten Urteile im einzelnen auseinander gehen, wie von vornherein nicht anders zu erwarten war angesichts der widerstreitenden Anschauungen über Zweck, Mittel und Betriebsweise des vielgestaltigen deutschen Schulturnens, in einem Punkte stimmen alle Berichterstatter überein: in der uneingeschränkten Anerkennung der vorzüglichen turnerischen Leistungen der Schüler und Schülerinnen, der tadellosen Körperhaltung und der „prachtvoll gleichmäßigen Durchbildung" der einzelnen Klassen. Ein objektiver Augenzeuge (Rein in Hannover) umschreibt in seinem Berichte (Deutsche Turnzeitung 1902, S. 1052) das, was von der badischen Turnschule zu lernen sei, mit den Worten: „Das Wesentliche von dem Unwesentlichen, das unbedingt zu Erreichende von dem nur Wünschenswerten zu trennen und in zielbewußter Arbeit die gesteckten Ziele zu erreichen, immer mit Rücksicht auf die Schönheit der Darstellung und straffste Leibeszucht, das sei das Ziel, welches wir in Baden in so glänzender Weise verkörpert gesehen hätten und dem auch wir nachstreben müßten." Die gegen das badische Schulturnen erhobenen Vorwürfe — Hallenturnen, Vernachlässigung der Turnspiele und der verwandten Uebungen, zu große Beschränkung des Turnstoffes und der Freiheit des Lehrers — führten zu Auseinandersetzungen zwischen dem Zentralausschuß für Volks- und Jugendspiele und Hofrat Maul, sowie zwischen Professor Wickenhagen in Rendsburg und Turninspektor Möller in Altona einerseits und dem Verfasser dieses Berichts andrerseits (vergl. Deutsche Turnzeitung, Körper und Geist, Monatsschrift für höhere Schulen). Für die über das badische Schulturnen stattgefundene Aussprache ist die Tatsache bezeichnend, daß die minder günstigen Urteile von solchen gefällt wurden, die das badische Schulturnen aus eigener Anschauung überhaupt nicht oder nur flüchtig kennen, und daß für die badische Turnschule am wärmsten solche Fachleute eingetreten sind, die den badischen Turnbetrieb an Ort und Stelle wiederholt studiert und an Turnlehrerkursen in Karlsruhe teilgenommen haben. Eine vortreffliche Uebersicht und Würdigung der über die 9. oberrheinische Turnlehrerversammlung erschienenen Berichte bietet ein von A. Kunath in Bremen verfaßter Aufsatz „Rückblicke auf die 9. oberrheinische Turnlehrerversammlung" (Monatsschrift für das Turnwesen 1903, Heft 2). Die Nachwirkungen des Stelldicheins am Oberrhein werden zweifelsohne noch auf lange hinaus zu verspüren sein und namentlich in der so notwendigen Klärung der Anschauungen über turnmethodische Fragen in die Erscheinung treten.

Literatur.

I. Geschichte.

1. **F. Swillus**, Ein Beitrag zur Jahnfeier am 15. Oktober 1902. Die Bestrebungen Friedrich Ludwig Jahns, das Turnen zur deutschen Volkssache zu machen. 34 S. Königsberg i. Pr. 1902, Selbstverlag. 35 Pf.

Von den zur Jahnfeier erschienenen Schriften ist die vorliegende eine der lesenswertesten; sie orientiert diejenigen, die auf die Lektüre umfangreicherer Arbeiten verzichten müssen, über das Wichtigste aus Leben und Wirken des Turnvaters.

2. **A. B. Netsch**, Guts Muths' pädagogisches Verdienst um die Pädagogik, die Geographie und das Turnen. Inaugural-Dissertation. 112 S. mit dem Bilde Guts Muths'. Hof 1901, R. Lion. 1,50 M.

Der Verfasser legt in erschöpfender Weise Guts Muths' Verdienste um die Pädagogik überhaupt und um die Geographie und das Turnen im besonderen dar. Drei Fünftel des Buches sind der turnerischen Tätigkeit Guts Muths' gewidmet. Mit Recht. Denn Guts Muths' Bedeutung liegt hauptsächlich auf turnerischem Gebiete. Nennt ihn doch A. Spieß „den Erz- und Großvater", d. i. Begründer des heutigen Schulturnens. Wir finden in Guts Muths' Schriften, die Netsch gut analysiert, Grundsätze ausgesprochen, die gerade in der Gegenwart, wo der Streit um das Turnziel und den Turnbetrieb lebhafter denn je entbrannt ist, erhöhtes Interesse beanspruchen. Nach Guts Muths hat die Gymnastik eine höhere Bedeutung, als etwa eine nötige, heilsame Unterbrechung geistiger Arbeit zu bilden; sie hat den Körper mit den Geisteskräften in Harmonie zu setzen; sie bezweckt die Erwerbung von Fertigkeiten, die im Menschenleben von Nutzen sind; der Körper soll ein möglichst vollkommener Lehrer und Diener des Geistes werden. Das gleiche erziehliche Turnziel hat Guts Muths auch für das Mädchen- und Frauenturnen im Auge. „Auch das Weib soll seinen Körper gebrauchen können, soll nach Herrschaft streben, ihm Gewandtheit und Ausdauer geben." Auch betreffs der Methode seien einige in der Jetztzeit interessierende Forderungen Guts Muths' herausgehoben. Die Uebungsfolgen, wie sie in seinen Büchern aufgeführt sind, will Guts Muths nicht rasch hintereinander abgeturnt haben. Der Anfänger soll so lange mit den „Vorübungen" beschäftigt werden, bis er es darin zur Fertigkeit gebracht hat; dann erst werde er zu den Hauptübungen zugelassen. Die Einzelübung wechsle mit der Uebung vieler oder aller gleichzeitig nicht nur bei den Vorübungen ohne Geräte, sondern auch bei Geräteübungen. Je länger, je mehr bevorzugt Guts Muths die Gemeinübung, da ihn die Erfahrung gelehrt hat, wie wohltuend gemeinschaftliche und geordnete Arbeit und Uebungen aller vereinten Schüler einer Abteilung bei jedem Unterricht auf die einzelnen einwirkt, wie die gesellschaftliche Uebung dem einzelnen Lust und Kraft gibt und die Arbeit erleichtert. Man sehe bei allen Uebungen mehr auf trefflichen Anstand als auf höchste Grade der Uebungen. Rhythmus und Musik sind Guts Muths wichtige Erziehungsmittel. „Viele bilden sich ein, die Musik sei bloß zur Bildung der Seele und die Gymnastik allein zur Bildung des Körpers eingeführt. Mir scheint's, daß beide für die Seele da sind. Der Künstler folglich, welcher Musik mit Gymnastik in schönstem Maße mischt, ist mir der vollkommenste, der harmonievollste Musikus, weit mehr als der, welcher die Saiten zusammen zu stimmen versteht." — Jedem Lehrer des Turnens, dem die Quellenschriften Guts Muths' nicht zu Gebote stehen, sei das vorliegende Buch zum Studium angelegentlich empfohlen.

3. **C. Cotta**, Leitfaden für den Unterricht in der Turngeschichte. 108 S. Leipzig 1902, R. Voigtländers Verl. Kart. 1,40 M.

Eine kurze und klare Uebersicht über die Entwicklung des Turnens, wohl geeignet, in den Kursen für Turnlehrer als Ersatz zu dienen für die mündliche Behandlung dieser Materie. Die einzelnen Kapitel sind bis in die jüngste Gegenwart fortgeführt. Bei Hessen wurde übersehen, daß Turninspektor Marx im Jahre 1898 gestorben und an dessen Stelle Schmuck getreten ist.

II. Systematik und Methodik.

1. **W. Schirrmann,** Gedanken über den Einfluß der Turnkunst auf den Geist des Menschen. Ein Hilfsbuch für turnerische Ansprachen und Vorträge. 63 S. Breslau 1901, Priebatschs Buchh. 1 M.

Die Schrift soll zur Vertiefung in das Wesen und in die Aufgabe der Turnerei anregen. Es werden zu diesem Zwecke alte und neue Gedanken über Wesen und Bedeutung der Leibesübungen in aphoristischer Form aneinander gereiht. Von einer Vertiefung in den Gegenstand kann nicht die Rede sein.

2. **H. Griesbach,** Gesundheit und Schule. 32 S. Leipzig 1902, B. G. Teubner. 80 Pf.

In prägnanter Form werden die Forderungen der Hygiene des Schulhauses und des Unterrichts besprochen. Als Gegengewicht gegen die Schädigungen des Schullebens werden empfohlen Jugendspiel, Wanderungen, Gymnastik und Sport. Einen guten Turnunterricht in Frei- und Gerätübungen scheint der Verfasser noch nicht kennen gelernt zu haben. Sonst könnte er nicht behaupten, daß unser Turnen erzieherisch versage und daß wissenschaftlicher Unterricht nach gymnastischen Uebungen schlechthin untunlich sei. Es gibt bekanntlich nichts Gutes, das nicht durch Unverstand in sein Gegenteil verkehrt werden könnte. Dies trifft in ganz besonderem Maße für den Begriff „deutsches" Turnen zu.

3. Dr. med. **F. A. Schmidt,** Körperpflege und Tuberkulose. Ein Mahnruf. Herausg. vom Zentralausschuß zur Förderung der Volks- u. Jugendspiele in Deutschland. 46 S. Leipzig 1902, R. Voigtländers Verl. 1 M.

Der auf dem Gebiete der Volksgesundheitspflege unermüdliche Verfasser weist in der vorliegenden populär gehaltenen Abhandlung überzeugend nach, daß es zur Verhütung und Bekämpfung der schrecklichen Volkskrankheit, der Tuberkulose, nicht genügt, gesunde Wohnungen, gesunde Arbeitsstätten, ausreichende gute Ernährung zu schaffen, sondern daß vor allem auch Kräftigung des Körpers durch geregelte und umfassende Betätigung, d. i. Uebung seiner Organe erforderlich ist. Diese allseitige Entwicklung des Körpers kann und soll herbeigeführt werden durch turnerische Uebungen zur Stärkung des Knochengerüstes und der Muskeln, besonders der Streckmuskeln der Wirbelsäule und durch Bewegungsspiele zur Kräftigung der Lungen und des Herzens und zur Erzielung gesunden Blutes. Im besonderen wird auf die Einrichtung von Ferienspielen abgehoben, durch welche die Gesundheitsverhältnisse aller Schulkinder aufgebessert werden können, und auf die Notwendigkeit geregelter Leibesübungen für die in der Reifeentwicklung stehenden jungen Leute vom 14. bis 19. Lebensjahr. Möge der warm und überzeugend geschriebene Mahnruf erfolgreich in die weitesten Kreise und namentlich auch zu den für die Flüssigmachung der notwendigen Mittel maßgebenden Instanzen dringen!

4. **W. Roth,** Grundriß der physiologischen Anatomie für Turnlehrerbildungsanstalten. Nebst einer Anweisung zur ersten Hilfeleistung bei Verletzungen. 5. Aufl. von Dr. F. Haenel. 214 S. Berlin 1901, Vossische Buchh. 3,50 M., geb. 4 M.

Bei einer neuen Auflage dürfte sich eine gründliche Umarbeitung nach den Richtlinien empfehlen, die der preußische Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten unterm 16. April 1902 für den Unterricht in der Lehre vom menschlichen Körper für die Berliner

Turnlehrer-Bildungsanstalt aufgestellt hat (vergl. Monatsschrift für das Turnwesen 1902, S. 204). Mit Recht wird in dieser Verordnung betont, daß für die Kursisten der Unterricht in der Anatomie, Physiologie, Gesundheitspflege und Samariterkunde nicht einen rein wissenschaftlichen Zweck haben solle, sondern in allen seinen Teilen mittelbar oder unmittelbar in steter Beziehung zur Aufgabe der Anstalt, d. h. zur Turnlehrerbildung, also auch zum Turnunterricht und Schulleben zu halten sei. Roths Grundriß läßt diesen Gesichtspunkt fast ganz außer acht und unterscheidet viel zu wenig zwischen Wesentlichem und Unwesentlichem.

5. **M. Zettler**, Methodik des Turnunterrichts. 3., veränderte u. verm. Aufl. 338 S. Berlin 1902, F. Dümmlers Verl. 3,50 M., geb. 4 M.

Das Buch zerfällt in einen theoretischen Teil, der 274 Seiten umfaßt, und einen praktischen Teil von 60 Seiten. Schade, daß das Zahlenverhältnis nicht gerade das umgekehrte ist. Was auf dem realen Turnplatz, wo eine Schar gesunder, bewegungs- und tatenlustiger Kinder, oft auf engem Raume, ausgiebig und zugleich anregend beschäftigt sein will, den Lehrern nur allzu häufig not tut, das ist nicht die Kenntnis der allgemeinen Methodik, sondern die Anwendung der allgemeinen Gesetze der Pädagogik auf das turnerische Gebiet, die Beherrschung der speziellen Methodik und der didaktischen Technik, die es mit der Verarbeitung und Darbietung der Einzelmaterie zu tun hat und darauf abzielt, daß die Kinder die nach richtigen Gesichtspunkten ausgewählten und ausgestalteten Uebungen bis zur vollendeten Darstellung auch wirklich erlernen. Der praktische Teil des vorliegenden Buches steht aber nicht bloß quantitativ, sondern auch qualitativ dem theoretischen unzweifelhaft nach. Denn er bietet im wesentlichen nur eine Aufstellung von Klassenzielen und die Beschreibung der in ihnen vorkommenden Uebungen. Im praktischen Teil sucht aber der die „Methodik" benützende Lehrer nicht bloß Belehrung über das Was, sondern vor allem darüber, wie der in den Klassenzielen dargebotene Stoff einzuüben ist, damit die Gesamtheit der Zöglinge in ausgiebiger Weise turnerisch geschult wird. Die in die Klassenziele eingefügten Uebungsbeispiele (im ganzen 31), an denen zunächst die Anwendung der aufgestellten methodischen Grundsätze dargetan werden soll, erfüllen jenen wichtigen Zweck nur unvollkommen, zumal ihre Fassung sich nicht immer durch Deutlichkeit auszeichnet (vergl. 18. Aufgabe). Glücklicher war der Verfasser in den theoretischen Darlegungen; besonders zu nennen sind die Abschnitte „Aufgabe des Turnens als Erziehungsmittel", „die notwendigen Eigenschaften des Turnunterrichts", „Musik beim Turnen". Durch eine strassere und präzisere Diktion würde der theoretische Teil an Wert noch gewinnen.

6. Lehrplan für den Turnunterricht der Knaben-Klassen in den Düsseldorfer Volksschulen. 24 S. Düsseldorf, Jockmer.

Ein bemerkenswerter Versuch, in dem Turnbetrieb der Volksschulen einer Großstadt die schon durch den häufigen Schülerwechsel geforderte Einheitlichkeit des Uebungsstoffes herzustellen. Die nicht minder notwendige Einheitlichkeit nach der methodischen Seite erstreben die Vorbemerkungen, die davon zeugen, daß der Verfasser des Lehrplans, Oberturnlehrer Eichelsheim, die Fortschritte auf methodischem Gebiete nicht bloß kennt, sondern in seinem Wirkungskreis auch nutzbringend zu machen sucht. In der Auswahl des Uebungsstoffes hätte noch strenger verfahren werden dürfen. Zehengang, Nachstellgang, Schrittwechselgang, Galopphüpfen u. a. können ohne Schädigung der turnerischen Ausbildung der

Knaben gestrichen werden. Auch hinsichtlich der Verteilung des Uebungsstoffes auf die einzelnen Altersstufen werden die Erfahrungen in der Praxis Aenderungen nahe legen, namentlich was die Uebungen an Reck und Barren betrifft. Die dem vierten Schuljahr zugedachten Reckübungen sind als Klassenaufgaben für diese Stufe zu schwierig. Das Gleiche gilt für die Barrenübungen des fünften Schuljahres, das nicht weniger als drei neue Sitzarten (Reitsitz, Außenquersitz und Grätschsitz vor und hinter den Händen) zu erlernen hat. Das ist zu viel verlangt, wenn die Forderung des preußischen Leitfadens erfüllt werden soll, wonach von den Schülern alle Uebungen genau und möglichst vollkommen ausgeführt werden sollen. Dagegen sind auf der genannten Stufe recht wohl schon Kehre und Wende angebracht. Diese beiden Uebungen sind nicht bloß turnerisch wirksam, sondern machen als Abschluß von Uebungen den Knaben erfahrungsgemäß auch viel Freude. In den zwei obersten Schuljahren vermißt man am Reck den Felgumschwung. In ursächlichem Zusammenhang mit diesem Manko steht das Fehlen von Uebungsverbindungen am Reck, die sich für die Ausbildung des turnerischen Geschicks ganz besonders nützlich erweisen und in den Knaben das Frohgefühl einer tüchtigen Leistung erwecken. Bei einer Revision des Lehrplans lassen sich die angedeuteten Aenderungen unschwer vollziehen.

7. **F. Schroeder**, Der Turnunterricht in der Volksschule und in den unteren Klassen der höheren Lehranstalten. Ein Uebungsbuch zur Benutzung des amtlichen Leitfadens. Mit Abbild. 268 S. Berlin 1902, R. Gaertners Verl. 3,50 M., geb. 4 M.

Der im preußischen Leitfaden von 1895 systematisch aufgeführte Uebungsstoff erscheint in vier Stufen methodisch geordnet. 1. Stufe: 3. und 4. Schuljahr, also 5. und 4. Klasse einer 7stufigen Volksschule = Sexta. 2. Stufe: 5. Schuljahr = 3. Volksschulklasse = Quinta und Quarta. 3. Stufe: 6. Schuljahr = 2. Volksschulklasse = Untertertia. 4. Stufe: 7. und 8. Schuljahr = 1. Volksschulklasse = Obertertia. Die Gruppierung wäre für die verschiedenartigen Schulgattungen noch brauchbarer geworden, wenn jede Stufe jeweils nur ein Schuljahr umfaßt hätte, was unter allen Umständen als das natürlichste erscheint. Von dieser Einteilung aus lassen sich für die minder gegliederten Schulen die erforderlichen Modifikationen viel leichter finden als von der obigen, bei der die einzelnen Stufen teils ein, teils zwei Schuljahre umfassen. Der erste Teil des Buches behandelt die Frei- und Stabübungen (161 Seiten), der zweite die Ordnungsübungen (36 Seiten), der dritte die Gerätübungen (58 Seiten). Der Hauptnachdruck wird also auf die Freiübungen gelegt. Diese sind auf jeder Stufe in Gruppen zusammengestellt, von denen jede für eine Turnstunde berechnet ist, während die Gerätübungen der einzelnen Stufen zwar nach der Schwierigkeit geordnet, aber nicht in Gruppen eingeteilt sind. Eigenartig an der Behandlung der Frei- und Stabübungen ist der Versuch, mit der deutschen Turnmethode die schwedische zu vereinigen, nach der die Uebungen einer einzelnen Turnstunde ausschließlich nach anatomisch-physiologischen Rücksichten zusammengestellt werden. Schroeder hat dementsprechend für jede auf eine Turnstunde berechnete Uebungsgruppe eine Anzahl Frei- und Stabübungen zusammengeordnet, die in bestimmter Reihenfolge das ganze Skelett und die gesamte Muskulatur des Körpers in Anspruch nehmen und dadurch in ihrer Entwicklung fördern sollen. Zur Erreichung dieses Zweckes werden auch Uebungen aus der schwedischen Gymnastik herübergenommen, namentlich Uebungen im

Liegestütz vorlings. Diese Uebungen sind gewiß sehr wirksam, und methodisch geschulte Lehrer mit gut disziplinierten Klassen mögen mit ihnen einen Versuch machen. Etwas anderes aber ist, ob diese Uebungen unbedingt erforderlich sind und ob das ganze aus der schwedischen Gymnastik herübergenommene Prinzip der Uebungsauswahl- und Reihenfolge für die einzelne Turnstunde zu empfehlen ist. Zunächst kommt bei dieser Frage in Betracht, daß die Wirkungen bestimmter Uebungen auf bestimmte Muskeln vorerst noch viel zu wenig wissenschaftlich feststehen, als daß sie für die sogenannte leibliche Erziehung als der allein Richtung gebende Faktor angesehen werden können (vergl. Dr. med. Grützner, Professor der Physiologie, Deutsche Turnzeitung 1896, S. 2). Sodann wird auch durch vernünftig gewählte Frei- und Gerätübungen des deutschen Turnens, sowie durch die verschiedenartigen Spiele eine umfassende Betätigung und Durchschulung der Muskulatur des Körpers erreicht, was jeder Turner am Schluß einer gut geleiteten Turnstunde aus der Erfahrung am eigenen Leibe bestätigen kann. Endlich handelt es sich bei den Leibesübungen, namentlich bei denen der Jugend, doch nicht bloß um kräftige Entwicklung der Muskulatur, sondern, wie Du Bois Reymond mit allem Nachdruck betont hat, zum mindesten ebenso sehr um die Uebung des Zentralnervensystems, um den Erwerb geistiger, ethischer und ästhetischer Werte und vor allem darum, daß unsere Jugend gern und freudig turnt. Und so lange man uns nicht durch praktische Erfolge auf heimischem Boden den Nachweis erbracht hat, daß sich durch die fremde Methode der Leibesübungen in den angegebenen Richtungen bessere und erfreulichere Ergebnisse erzielen lassen, werden wir gut daran tun, den aus deutschen Verhältnissen heraus erwachsenen Betrieb der Leibesübungen beizubehalten und durch vernünftige Aus- und Weiterbildung immer wirksamer für die gedachten Zwecke zu gestalten. Man höre doch endlich auf zu behaupten, daß das deutsche Turnen seinen Schwerpunkt in die Ausnutzung der Uebungsmöglichkeit lege und den Uebungszweck zu wenig ins Auge fasse. Selbst A. Spieß, dessen „Turnlehre" eine systematische Zusammenstellung der Uebungsmöglichkeiten ist, hat niemals verlangt, daß der Turnlehrer all diese Uebungsmöglichkeiten ohne Ueberlegung, d. h. ohne Unterscheidung des Wesentlichen vom Unwesentlichen, des Brauchbaren vom Unzweckmäßigen abturnen lasse. Freilich ergibt eine Durchmusterung der Turnliteratur und die Beobachtung des Turnbetriebs, daß hinsichtlich der im Schulturnen vorkommenden Uebungen und namentlich hinsichtlich der Art ihrer Verwendung noch sehr viel zu bessern ist. Diese wenig erfreuliche Tatsache ist aber nicht auf Rechnung der sogenannten deutschen Turnmethode zu setzen; denn diese vermag, richtig gehandhabt, nicht bloß einen Uebungszweck wie die schwedische zu erfüllen, sondern eine ganze Anzahl von Uebungszwecken, so daß der Ausspruch Du Bois Reymonds immer noch zu Recht besteht, daß das deutsche Turnen als die glücklichste Lösung der großen, seit Rousseau die Pädagogik beschäftigenden Aufgabe erscheint. Diese Wertschätzung des deutschen Turnens ist aber nicht sowohl in den Freiübungen, als vielmehr in den Gerätübungen begründet, und aus diesem Gesichtspunkt erscheint die Behandlung der Gerätübungen im Schroederschen Buche als eine zu knappe. Für den Betrieb der Gerätübungen selbst empfiehlt Schroeder die in Baden übliche Turnweise, bei der die Hauptübungsform an den Geräten nicht das Gemeinturnen (Ueben auf Befehl), sondern das „Ueben in freier Weise" ist. Zum Schluß sei noch darauf hingewiesen, daß in einem Buche, das den umfassenden Titel „Der Turnunterricht" trägt, die zum Gesamtbegriff des Turnens

gehörenden freieren Leibesübungen (Turnspiel und volkstümliche Uebungen) nicht wohl völlig unberücksichtigt bleiben durften, selbst wenn als Hauptzweck des Buches die Uebertragung der Grundsätze der schwedischen Methode auf den Betrieb der Frei- und Stabübungen zu gelten hat. Diese Uebertragung selbst hat der Verfasser in konkreter Form mit Geschick aufgezeigt, und deshalb sei das Buch jedem Lehrer des Turnens behufs Erweiterung seines Gesichtskreises zum Studium empfohlen.

8. **H. Grittner** u. **F. Schmale**, Praxis des Turnunterrichts. Ausgeführter Lehrplan mit zahlr. Uebungsgruppen für Volksschulen, sowie für untere und mittlere Klassen höherer Lehranstalten auf Grund der neuesten amtlichen Bestimmungen in Preußen bearb. 166 S. Bielefeld 1902, Velhagen & Klasing. Geb. 1,80 M.

Das handliche Werkchen bietet im I. Teil den den 5 unteren Turnstufen auf Grund des amtlichen Leitfadens zugewiesenen Uebungsstoff in knapper Fassung, sodann im II. Teil Ausführungen zu diesem Lehrplan, wobei die einzelnen Uebungsarten (Freiübungen, Stabübungen, volkstümliche Uebungen, Gerätübungen, Spiele) nacheinander in systematischer Form abgehandelt werden. Ein kurzer Anhang ist den Turnmärschen und dem Schwimmen gewidmet. Die Auswahl des sehr reichhaltigen Stoffes ist durch Kennzeichnung der Hauptübungen erleichtert. Außerdem wird gefordert, daß die Hauptgeräte (Reck, Barren, Springgeräte) mehr zur Verwendung kommen als die Nebengeräte. Als noch zweckmäßiger erscheint indessen der gänzliche Verzicht auf einzelne Geräte und noch größere Beschränkung der Ordnungsübungen. Auch in diesem Buche finden sich wieder die 3 Sitzarten am Barren in ein und demselben Turnjahr und zwar schon im zweiten Turnjahr (= viertes Schuljahr). Diese Ansetzung ist schlechterdings unvereinbar mit der Grundforderung, daß die vorgeschriebenen Uebungen bis zur korrekten Ausführung erlernt werden sollen. Desgleichen müssen Kippe und Rolle am Barren als Klassenaufgabe für das fünfte Turnjahr, zumal bei der großen Zahl der Geräte, als verfrüht bezeichnet werden. Gute Dienste hätten einige ausgeführte Lektionen geleistet, welche die methodische Einübung einer zusammengesetzten Uebung veranschaulichen, ferner die Aufnahme von Figuren, auf die mehrfach hingewiesen wird. Mit den Unterrichtsgrundsätzen, über die sich die Verfasser im Vorwort und in speziellen methodischen Bemerkungen aussprechen, kann man sich fast durchweg einverstanden erklären. Die Anlehnung an Mauls Unterrichtsbetrieb ist unverkennbar. Nicht zu billigen ist die Forderung, daß jede Uebung nach völlig korrekter Ausführung im Takte geturnt werden soll. Es trifft durchaus nicht zu, daß jede Uebung sich zur rhythmischen Ausführung eignet. Man hüte sich, eine an sich berechtigte Sache durch übertriebene Forderung in Mißkredit zu bringen. — Im ganzen genommen stellt sich das Buch als eine nach der methodischen Seite fortschrittliche und deshalb anerkennenswerte Arbeit dar; es wird gewiß das Seinige zu einem gedeihlicheren Betrieb der Uebungen des deutschen Turnens beitragen.

9. **Th. Wohlrath**, Hilfsbuch für das Frauen- und Mädchenturnen. Mit 28 Abbild. u. 44 praktischen Anleitungen. 115 S. Stuttgart 1902, P. Mähler. 1,50 M., geb. 2 M.

Die Frei-, Stab-, Hantel- und Keulenübungen, denen der Verfasser im Frauen- und Mädchenturnen mit Recht einen großen Wert beilegt, sind so geordnet, daß sie in kleinen Uebungsgruppen auftreten, von denen je eine für eine Uebungsstunde bestimmt ist. Dieser für minder erfahrene

Uebungsleiter nicht zu unterschätzende Vorteil würde dadurch noch erhöht, wenn an ausgewählten Gruppen die stufenmäßige Einübung und namentlich die wirksame Verbindung der genannten Uebungen mit Ordnungsübungen und mit Uebungen im Gehen und Hüpfen gezeigt würde. Die Gang- und Hüpfübungen, wie auch die Keulenübungen, sind etwas kurz weggekommen. Gewissermaßen entschuldigend führt der Verfasser an, es sei unmöglich, hier die Bewegungsmöglichkeiten alle zu erwähnen. Nein, nicht bloß unmöglich, sondern höchst unnötig wäre eine solche Zusammenstellung. Vorteilhaft dagegen wäre für das Büchlein eine zweckmäßige Auswahl hierher gehöriger Uebungsgruppen insbesondere auf dem Gebiet des Keulenschwingens. Entbehrlich sind die aufgenommenen Keulenübungen, weil die angestrebte Wirkung ausgiebiger durch Stab- und Hantelübungen erzielt wird. Die Gerätübungen, die den größeren Teil des Werkchens ausmachen, sind unter Weglassung alles Unwesentlichen mit Geschick behandelt. Freilich setzen nicht wenige Uebungen eine andere Turnkleidung voraus als die beigegebenen Abbildungen aufweisen. Man vergesse nicht, daß für die Einbürgerung des Frauenturnens Zurückhaltung ein Gebot der Klugheit ist. Den Schluß des Schriftchens bildet ein sechsteiliger Ordnungsreigen.

10. **C. Bach**, Vierzig Lektionen und ein ausgeführtes Lehrbeispiel für den Turnunterricht in der Volksschule. Nach dem Leitfaden für den Turnunterricht in den preußischen Volksschulen 1895. 2., erweit. u. verb. Aufl. 54 S. Minden, C. Marowsky. 40 Pf.

Das Büchlein hat den Turnunterricht an ländlichen Volksschulen im Auge, ist aber hierfür wenig empfehlenswert. Wer nach der Anleitung des Verfassers jede Stunde Neues bringt, ohne für genügende Befestigung des Behandelten zu sorgen, wird wenig Erfolg und Freude im Turnunterricht erleben. Mit unvollkommener Darstellung turnerischer Uebungen wird auch der Landbevölkerung, die dem Turnen gegenüber noch immer zurückhaltend ist, wenig Respekt eingeflößt, am allerwenigsten den „Sachverständigen" am Orte, den gedienten Soldaten, die selbst durch die Schule der Exaktheit und Straffheit gegangen. Gerade auf dem Land gilt es den Grundsatz zu betätigen „wenig aber gut". Dies gilt auch für die Spiele, die in den aufgeführten Lektionen viel zu rasch wechseln. Die Turnsprache dürfte knapper und präziser sein. Statt „Reitsitz auf beiden Holmen" ist „Grätschsitz" nicht bloß zutreffender, sondern auch allgemein üblich.

11. **K. Antolik**, Ungarische Jugendspiele. 19 S. Preßburg 1902, Eder.

Der Verfasser, Professor und Direktor an der Königl. Staats-Oberrealschule in Preßburg, ist ein warmer Befürworter der Jugendspiele. Zu deren Förderung veröffentlicht er deshalb 10 in Ungarn übliche Spiele (mit Zeichnungen), die für 10 bis 100 Spieler bestimmt sind. Die Kenntnis dieser Spiele ist für den Fachmann gewiß interessant. Die meisten von ihnen leiden aber an dem Uebelstand, daß häufig zahlreiche Mitspieler zur Rolle müßiger Zuschauer verurteilt sind (vergl. Piski-Brücke, Zielwerfen, Schützenspiel). Die erforderlichen Geräte (20 große Spielkegel und einige Dutzend Lederballen) sind unter diesen Umständen zu teuer bezahlt. Ferner sei, entgegen der Ansicht des Verfassers, betont, daß die Spiele, zumal bei zahlreicher Beteiligung, samt und sonders ins Freie gehören. Ist man zum Aufenthalt in der Halle gezwungen, so werde tüchtig geturnt.

12. **H. Ritter**, Jugend- und Turnspiele. Nach den ministeriellen Bestimmungen ausgewählt. 3., verm. Aufl. 88 S. mit 19 Fig. Breslau, F. Goerlich. 60 Pf.

Die gut ausgewählten und erklärten Spiele sind in 3 Gruppen geschieden. Die erste und zweite umfaßt Bewegungsspiele für jüngere, die dritte solche für ältere Schüler. Angeschlossen sind Turnübungen, die einen spielartigen Charakter haben, wie Seilziehen, Hinkkampf. Ein Anhang enthält Spiele für kleinere Knaben und Mädchen. Für die Kleinsten ist ein Teil dieser Spiele mit Reimen versehen, die nach einer beigegebenen Melodie gesungen werden können.

13. **A. Hermann**, Ratgeber zur Einführung der Volks- und Jugendspiele. 4., verb. u. verm. Aufl. 77 S. mit 3 Abbild. (Band 1 der Kleinen Schriften des Zentralausschusses f. Förderung der Volks- u. Jugendspiele in Deutschland.) Leipzig 1902, R. Voigtländers Verl. 60 Pf.

Das Büchlein erfüllt in knapper, klarer Form, was sein Titel verheißt. Vortrefflich sind insbesondere die Leitsätze über Neuanlage und Einrichtung von Spielplätzen. Im Kapitel „Schriftenkunde" fehlen seltsamerweise die Berliner Monatsschrift für das Turnwesen und die Deutsche Turnzeitung.

14. **E. v. Schenckendorff**, Ratgeber zur Pflege der körperlichen Spiele an den deutschen Hochschulen. 2., verb. Aufl. Herausg. im Auftrage des Zentralausschusses zur Förderung der Volks- u. Jugendspiele i. D. 56 S. Ebend. 1902. 60 Pf.

Ebenfalls ein für den angegebenen besonderen Zweck trefflich geeignetes Orientierungsmittel, das vornehmlich zur Verteilung an die zur Hochschule abgehenden Abiturienten bestimmt ist. Nicht unwidersprochen bleibe die hinsichtlich der turnerischen Uebungen im engeren Sinne geäußerte Auffassung (S. 9), daß diese in erster Linie oder hauptsächlich die Kräftigung der Muskeln bezwecken. Mit nichten: Die Muskelübung ist beim Turnen viel mehr Mittel als Zweck. Der eigentliche (höhere) Zweck der turnerischen Uebungen ist wie bei jeder erzieherischen Maßnahme in deren mannigfachen psychischen Wirkungen zu erblicken, die sich unter den Begriff „Selbstbeherrschung" zusammenfassen lassen.

15. Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele. Herausg. von v. Schenckendorff u. Dr. F. A. Schmidt. XI. Jahrg. 1902. 365 S. Ebendas. 1902. Kart. 3 M.

Der neue Band reiht sich würdig seinen Vorgängern an. Aus der Fülle der Abhandlungen seien aus dem II. Teil (Praxis der deutschen Spielbewegung) herausgehoben einmal der Aufsatz von Martha Thurm „Ferienspiele — ein Erholung für schwache Kinder"; auf dem dargelegten Wege erlangen die sogenannten Ferienkolonien eine für die Masse der großstädtischen Volksschulbevölkerung dringend erforderliche Erweiterung; sodann die Eingabe an die deutschen Städte zwecks Befestigung und Vertiefung der Jugendspielbewegung von E. von Schenckendorff. In diesem Schriftstück werden die deutschen Stadtverwaltungen auf die Aufgabe hingewiesen, eine besondere Spielzeit neben dem gewöhnlichen Turnunterricht vorzusehen. Mit Recht wird darin betont, daß es in den für den Turnunterricht angesetzten 2 bis 3 Wochenstunden auch dem gewandtesten Turnlehrer nicht möglich ist, über das eigentliche Lehren der Spiele hinauszugehen, so daß selbst ein solcher darauf verzichten müsse, die Jugendspiele innerhalb dieser Zeit zugleich auch in nutzbringender Weise zu pflegen. Damit ist im Gegensatz zu so manchen Kundgebungen des

Zentralausschusses endlich mit der wünschenswerten Deutlichkeit ausgesprochen, daß in den eigentlichen Turnstunden die systematischen und methodischen Turnübungen im Vordergrund zu stehen haben, weil sie allein die gewünschte Ausnutzung der beschränkten obligatorischen Uebungszeit für die Gesamtheit der Schüler gewährleisten. Wie konnte also bei solchem Zugeständnis der Zentralausschuß das Streben nach möglichst nutzbringendem Betrieb des Turnens in den Frei- und Gerätübungen, wie solches beispielsweise der badischen Turnschule eigen ist, als Mißachtung des Turnspiels auffassen und hinstellen?

16. Tamburinball. 2. Aufl. des 6. Heftes der Spielregeln des technischen Ausschusses. 24 S. Ebendas. 1902. 20 Pf.

Neu und praktisch erscheinen ein kurzer Abschnitt über das Wesen des Tamburinschlagens und die Anordnung, nach welcher die Vorübungen und das Uebungsspiel in verschiedener Art dem eigentlichen Wettspiel vorausgehen.

17. Fußballregeln der Schweizerischen Football-Association. 20 S. Basel, Chr. Krüsis Söhne. 50 Pf.

In 16 Paragraphen werden die Spielregeln zweckmäßig erläutert. Leider wurden die englischen Benennungen nicht durch deutsche ersetzt; zum mindesten hätten jene durchweg — nicht bloß vereinzelt wie geschehen — verdeutscht werden müssen. Beigegeben sind dem Heftchen ein Plan des Spielfeldes und 17 Zeichnungen mit entsprechendem Text.

18. **H. Franzmann**, Turnreigen und Aufmärsche für Schulen, Seminare und Turnvereine. 2., verm. Aufl. 81 S. mit 44 in den Text gedr. Abbild. Hannover 1902, C. Meyer. Kart. 60 Pf.

Die 8 Aufmärsche und 14 Turn- bezw. Liederreigen erfüllen den Zweck, den solche Veranstaltungen erfüllen können. Hoffentlich wird aber immer seltener von Aufmärschen und noch weniger von Reigen Gebrauch gemacht. Wenn unser obligatorisches Turnen mehr und mehr ein wirksamer Faktor für die körperliche Ausbildung der Jugend werden soll, so muß die zur Verfügung stehende knapp bemessene Zeit zu andern Dingen verwendet werden. Bei festlichen Gelegenheiten bringe man aus dem behandelten Stoff turnerisch wirksame und gut erlernte Frei- und Gerätübungen, eventuell mit Musikbegleitung, zur Darstellung. Solche Vorführungen sind nicht nur für die turnerische Ausbildung ersprießlicher, sondern wirken auch auf die Zuschauer anregender und wecken in diesen die Ueberzeugung, daß in den Turnstunden nicht getändelt, sondern tüchtig gearbeitet worden ist und daß somit das aufgewendete Geld reichliche Zinsen getragen hat.

19. **G. Bruder**, Anleitung für das Taktturnen an Reck und Barren. 42 S. Karlsruhe 1902, G. Braunsche Hofbuchdr. Kart. 60 Pf.

Der Turnunterricht hat wie jede andere Schuldisziplin die Aufgabe, möglichst die Gesamtheit der Schüler einer Klasse zu annähernd gleicher Ausbildung zu bringen. Dabei verlangt es der erzieherische Zweck des Turnens, daß in allen Turnarten auf genaues Einhalten der Ausführungsbestimmungen gedrungen wird, die das Wesen einer jeden Uebung im ganzen und in ihren Teilen ausmachen. Wenn nun der Turnunterricht diese Forderung, die auch im preußischen Leitfaden erhoben wird, erfüllt, so drängt sich bei vielen Turnübungen, die als Gemeinübung ausgeführt werden, die rhythmische Gestaltung derselben von selbst auf. Dies gilt ebensowohl für die Gerätübungen wie für die Freiübungen.

Freilich ist das Taktturnen an Geräten im Gemeinübungsbetrieb neueren Datums. Versuche damit sind hauptsächlich an badischen Schulen gemacht worden. Es liegt dies in den Ergebnissen des nach Maulscher Methode erteilten Turnunterrichts begründet, durch die auch an den Geräten eine Gleichmäßigkeit in der Durchbildung ganzer Schulklassen erzielt wird, die von auswärtigen Besuchern schon oft als geradezu unbegreiflich bezeichnet wurde. So ist es ganz natürlich, daß die erste Anleitung für das Taktturnen an Reck und Barren von einem Schüler Mauls verfaßt wurde. Es ist dies G. Bruder, Oberlehrer (Schulleiter) einer Knabenvolksschule in Mannheim. Das Werkchen ist nicht das Ergebnis theoretischer Erwägungen, sondern die reife Frucht einer reichen und mit seltenen Erfolgen gekrönten Unterrichtspraxis. An einer großen Anzahl von Reck- und Barrenübungen, die der Spezialturnlehrplan der Mannheimer Volksschulen als obligatorisch aufführt, zeigt Bruder anschaulich, wie Gerätübungen für den Gemeinübungsbetrieb rhythmisch gestaltet werden können und verweist in einer Uebersicht auf Musikstücke, die sich zur Begleitung der aufgeführten Uebungsbeispiele eignen. Die Vorbemerkungen enthalten Richtlinien für die Praxis des Taktturnens. Altmeister Maul selbst hat dem Büchlein ein Begleitwort mit auf den Weg gegeben und hat ihm dadurch den Stempel praktischer Brauchbarkeit aufgedrückt. Das Werkchen sei deshalb allen, die sich für die Fortschritte auf dem methodischen Gebiet des Turnunterrichts interessieren, aufs wärmste empfohlen.

20. **A. Maul**, Barrenübungen, nach Schwierigkeitsstufen in Gruppen zusammengestellt. 2., verb. Aufl. 94 S. Ebend. 1902. Kart. 1 M.
21. ——— Reckübungen, nach Schwierigkeitsstufen in Gruppen zusammengestellt. 2., verb. Aufl. 84 S. Ebend. 1902. Kart. 1 M.
22. ——— Pferdübungen, nach Schwierigkeitsstufen in Gruppen zusammengestellt. 2., verm. u. verb. Aufl. 86 S. Ebend. 1903. Kart. 1 M.
23. ——— Lehrplan für das Turnen der männlichen Schuljugend. 2., verb. Aufl. 16 S. Ebend. 1902. 25 Pf.
24. ——— Lehrplan für das Turnen der weiblichen Schuljugend. 14 S. Ebend. 1903. 25 Pf.

Im Hinblick auf die widerstreitenden Anschauungen, die im Anschluß an die 9. oberrheinische Turnlehrerversammlung in den Fachzeitschriften über Mauls Turnmethode vorgetragen wurden, dürfte es für die „Wissenden" nicht uninteressant sein, an die Urteile zweier völlig unparteiischen Fachmänner über die zuerst aufgeführten Werkchen erinnert zu werden. Turninspektor Möller in Altona äußerte sich in seiner Besprechung der ersten Auflage von Nr. 20—22 in der Zeitschr. f. T. u. J. 1898/99 u. a.: „Jeder Vorturner und Turnwart wird getrost beim Ehrenvorsitzenden der Deutschen Turnerschaft in die Schule gehen können . . . Die Einleitungen des Verfassers sind der kurze und kräftige Ausdruck der Erfahrungen eines zielbewußten Praktikers, dessen Auslassungen in ganz Deutschland Gewicht und Geltung besitzen und denen man getrost zustimmen kann . . . Alles in allem: Der hochgeschätzte Verfasser hat den deutschen Turnern ein neues, brauchbares und nützliches Büchlein geschrieben." Dr. Schnell urteilte im Pädag. Jahresbericht 1898 über Nr. 20 und 21: „Eine in erster Linie zwar für Turnvereine bestimmte, aber recht wohl auch in höheren Schulen verwendbare, neue Arbeit des allverehrten Führers der deutschen Turnlehrerschaft, die Zeugnis davon ablegt, daß er, wenngleich schon alt, doch immer noch der Alte ist." Und im Pädag. Jahresbericht 1899 über Nr. 23: „Der Lehrplan hat den großen Vorzug,

daß Haupt- und Nebenübungen auf jeder Stufe auch äußerlich voneinander geschieden sind. Daß die Stoffverteilung zweckmäßig ist, wenn man auch in manchen Einzelheiten von dem Verfasser abweichender Ansicht sein kann, beweisen die ausgezeichneten Erfolge, wegen deren das badische Schulturnen in ganz Deutschland bekannt ist." Da Mauls Leben und Schaffen eine seltene Verkörperung der Forderung ist „Wer erziehen will, muß selbst erzogen sein, vielmehr er muß und zwar bis an sein Ende sich selbst erziehen" — so bedarf es keiner besonderen Versicherung mehr, daß die vorliegende zweite Auflage von Nr. 20—23 in Wahrheit eine verbesserte ist.

Das zum erstenmal erschienene Werkchen (Nr. 24) enthält in knappster übersichtlicher Darstellung den Uebungsstoff für 6 Turnstufen (4. bis 9. Schuljahr). Vorausgeschickt ist eine Vorstufe mit einer sehr zweckmäßigen Auswahl von Uebungen für das 1. bis 3. Schuljahr. Die Uebungen sämtlicher Turnstufen gliedern sich in A. Ordnungsübungen, B. Freiübungen und zwar auf der 1. und 2. Turnstufe ohne, auf den übrigen mit Handgeräten, C. Uebungen im Gehen und Hüpfen und D. Gerätübungen und Spiele. Die Freiübungen mit Handgeräten sind gegenüber Mauls Turnbuch „Die Turnübungen der Mädchen" auf der obersten Stufe durch Langstab- und Keulenübungen erweitert worden. Auch die turnerisch sehr wertvollen Uebungen mit dem kleinen Handball haben eine Ausdehnung (bis zur 6. Turnstufe) erfahren. Die Verteilung der Uebungen im Gehen und Hüpfen ist dagegen im ganzen die nämliche geblieben; die 6. Stufe hat eine Bereicherung durch sogenannte abgeänderte Geschritte erfahren. Die im Vergleich zu andern Turnbüchern in die Augen fallende Beschränkung auf die Geräte, die für Mädchenturnzwecke auch wirklich ausgenützt werden können, ist methodisch wohl begründet. Der erfahrene Turnlehrer weiß nur zu gut, daß bei 2 oder 3 wöchentlichen Turnstunden an keinem Gerät etwas Ordentliches geleistet werden kann, wenn deren oft bis zu einem Dutzend verwendet werden sollen. Maul sieht für jede Turnstufe 4 Geräte vor, 2 für den Oberkörper, 2 für den Unterkörper. Uebrigens steht der Benützung anderer Geräte, z. B. des Barrens (vergl. Mauls Turnübungen für Mädchen, 4. Teil) nichts im Wege; im Lehrplan selbst wollte Maul nur das Wesentlichste aufführen (vergl. dessen Vorbemerkungen). Jeder Turnstufe ist eine Anzahl der bewährtesten Spiele zugewiesen. Bei allen Uebungen findet sich ein genauer Hinweis auf diejenigen Werke des Verfassers, in denen die betreffenden Uebungen erklärt und für die Unterrichtspraxis verwertet sind. Dadurch ist der praktische Gebrauch des neuen Lehrplans ungemein erleichtert. Mit der Herausgabe dieses Lehrplans hat Maul seinem methodischen Aufbau des Turnens der weiblichen Jugend den Schlußstein eingefügt. Möge das neue Werkchen gleich den übrigen Turnbüchern Mauls für die männliche und weibliche Jugend mehr und mehr geistiges Eigentum derer werden, denen die Pflege der Leibesübungen in Schule und Verein obliegt. Reicher Segen wird daraus ersprießen.

XI. Geschichte.

Von
Ernst Kornrumpf,
Schuldirektor in Gotha.

Die Forderung, daß die Schule bei ihrer Uebermittelung der Ergebnisse der einzelnen Wissensgebiete dem Schaffen der Wissenschaft nicht nachteilig sei durch Hintanhaltung der anerkannten Wahrheiten im Geschichtsunterricht — wie in jeder anderen Unterrichtsdisziplin ebenfalls — und daß die Lehrarbeit sich jederzeit der Uebereinstimmung ihrer Anschauungen in der Geschichte mit dem Stande der Wissenschaft vergewissere, ist bei dem heutzutage ganz allgemein herrschenden Drang nach fortschreitender Erkenntnis so einleuchtend und selbstverständlich, daß es eigentlich ganz überflüssig wäre, sie zu erheben, wenn nicht bei dem raschen Fortschritt in den einzelnen Wissenschaften und bei der Fülle der jährlichen Neuerscheinungen auf allen Wissensgebieten die Gefahr vorläge, daß der vielbeschäftigte einzelne, ganz besonders der in sämtlichen Unterrichtsfächern unterrichtende Volksschullehrer, den Zusammenhang mit den völlig gesicherten Resultaten der Wissenschaft ohne seine Schuld verlöre und daher seine Kärrnerarbeit im Dienste der Wissenschaft hinter den Forderungen derselben zurückbliebe. Man wird aber den Forderungen, welche die Wissenschaft an die Schularbeit stellt, am besten und zwanglosesten gerecht werden, wenn man sie in eine historische Betrachtungsweise sich einordnet und untersucht, wie diese Forderungen früher gelautet haben und wie sie jetzt lauten und welcher Fortschritt dabei zu verzeichnen ist. Diesem Bedürfnisse des historischen Zusammenhangs in der Entwicklung der Geschichtswissenschaft und der Beziehungen zwischen Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht sucht Bruno Clemens gerecht zu werden in dem Schriftchen „Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht in Deutschland bis zum Anfange des 20. Jahrhunderts" (besprochen unter I, 7), in dem er sich kurz über die hervorragenden deutschen Historiker und ihre Werke vom ausgehenden Mittelalter an bis zur Gegenwart verbreitet, dabei die großen Historiker des 19. Jahrhunderts besonders ausführlich würdigt und dann ganz kurz die Beziehungen zwischen Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht nachweist. Dieser zweite, für den Schulmann interessantere Teil ist sehr kurz weggekommen und bleibt in seinen Ausführungen weit hinter dem zurück, was Professor Ernst Bernheim in Greifswald in seiner Studie „Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft im Verhältnis zur kultur- und sozialgeschichtlichen Bewegung unseres Jahrhunderts" (52. Jahresbericht [1899] S. 286) mit feinem Verständnis für die Bedürfnisse der

Schule, dabei maßvoll und sachlich und doch mit der überzeugenden Sicherheit des Fachmannes, geboten hat. Diese so wohltuende Sachlichkeit und Unparteilichkeit des auch sonst um die Volksschullehrerschaft hochverdienten Gelehrten läßt nun Clemens freilich völlig vermissen, denn für ihn ist der konfessionell-katholische Standpunkt der maßgebende. „Es gibt keine historischere Weltanschauung als die christliche, namentlich die katholische, denn sie nur hat den Faden noch in den Händen, der das Jetzt mit dem Einst verbindet, nur sie ist im Vollbesitz der historischen Quellen, denen das stärkende Wasser der Tradition und des geschriebenen Berichts entströmt. Und doch begegnet man dann und wann der Meinung, als habe lediglich der Protestantismus den historischen Zug des 19. Jahrhunderts aus sich hervorgebracht. . . Dem Protestantismus ist wohl kein Merkmal so klar aufgedrückt, als das Unhistorische" (S. 7.). Trotzdem ist das Schriftchen zu einer ersten, raschen und oberflächlichen Orientierung recht wohl geeignet.

Von Werken der Geschichtswissenschaft, aus denen der Lehrer sein Wissen bereichern kann, ohne dieses Wissen sogleich in der Schule verwerten zu können, haben im Berichtsjahre eine ganze Anzahl zur Besprechung vorgelegen. Mit Vorliebe greift der historisch weniger Geschulte zu den von Zeit zu Zeit erscheinenden kürzeren oder umfangreicheren Weltgeschichten, die den gesamten wissenswerten Geschichtsstoff enthalten und als verhältnismäßig bequeme Nachschlagebücher benutzt werden. Im Berichtsjahre sind nicht weniger als vier, wenn auch nur in einzelnen Teilen, erschienen. Als ein alter, in mehr als 100000 Exemplaren weitverbreiteter Bekannter erscheint in 21. Auflage das früher zwei-, nunmehr vierbändige „Lehrbuch der Weltgeschichte" von Georg Weber, unter Mitwirkung von verschiedenen Professoren vollständig neu bearbeitet von dem als Herausgeber historischer Kartenwerke schon lange vorteilhaft bekannten Professor Dr. Alfred Baldamus in Leipzig (XI, 6). Bis jetzt liegen nur die ersten beiden Bände, Altertum und Mittelalter behandelnd, vor, doch läßt sich schon aus diesen deutlich ersehen, daß die Neubearbeiter nicht nur bemüht gewesen sind, dem Buche seine bisherigen Vorzüge — die Vereinigung einer reichen Stofffülle mit Klarheit und Zweckmäßigkeit der Anordnung, eine lebendige Art der Darstellung und warme, schwungvolle Sprache — zu erhalten, sondern angesichts der großen Fortschritte der Geschichtsforschung und der Wandlung in der Geschichtsauffassung in mancher Beziehung auch einen neuen Geist hineinzutragen. Sie haben nicht nur den darzustellenden Gesichtskreis erweitert und das Werk mehr als bisher zu einer Geschichte der gesamten Kulturmenschheit gemacht, indem sie z. B. im ersten Bande auch eine Geschichte der Chinesen, im zweiten neben der Geschichte Europas im Mittelalter auch die Geschichte Westasiens und Nordafrikas, sowie Indiens und Ostasiens und im Schlußkapitel eine Uebersicht über den europäisch-indisch-chinesischen Verkehr gegeben haben, sondern sie haben auch eine Vertiefung der Betrachtung angestrebt, indem sie aus der Fülle des Stoffes die leitenden Gedanken, die Hauptzüge der Entwicklung herauszuarbeiten und dadurch dem Leser die Beherrschung der Masse der Einzelheiten zu ermöglichen gesucht haben. Auch dem Wandel in der Geschichtsauffassung suchen sie Rechnung zu tragen, indem sie angesichts des Streites über individualistische und kollektivistische Geschichtsauffassung die goldene Mitte einzuhalten suchen dergestalt, daß sie nicht nur wie früher dem Wirken großer Persönlichkeiten gerecht werden, sondern auch der Kulturgeschichte einen etwas breiteren Raum als in den früheren Auflagen einräumen,

auch versuchen, den wirtschaftlichen Kräften, den allgemeinen Ideen und geistigen Stömungen die ihnen gebührende Bedeutung zu geben. Dabei sind politische und Kulturgeschichte nicht als getrennte Gebiete betrachtet, sondern in innige Wechselbeziehung gesetzt worden. Fügen wir noch hinzu, daß die Darstellung volkstümlich im besten Sinne des Wortes ist und daß überall die Ergebnisse der neuesten Forschungen verwertet worden sind, so darf man wohl sagen, daß Webers Weltgeschichte wieder auf der Höhe der Zeit steht — bis auf ein Kapitel, die Geschichte Israels im ersten Bande nämlich; denn hier ist leider ohne Angabe der Gründe der reine Bibelbericht festgehalten worden und die so fleißige und gründliche Forschung der letzten Jahrzehnte mit Ausnahme einiger schüchterner Bemerkungen völlig unberücksichtigt geblieben. Leider ist von der Beigabe von Karten und Abbildungen abgesehen, auch auf die Angabe der benutzten Literatur verzichtet worden.

Der Weberschen Weltgeschichte am nächsten nach Umfang, Zweck und Grundsätzen für Auswahl, Anordnung und Darstellung des Stoffes steht Dr. Hermann Schillers „Weltgeschichte. Von den ältesten Zeiten bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts", in vier Bänden bearbeitet, von denen bereits der Schlußband vorliegt (besprochen XI, 4), während die früheren Bände in den vorhergehenden Jahresberichten angezeigt worden sind. Dieses Handbuch der Weltgeschichte will nicht die einzelnen Völkergeschichten überall quellenmäßig und eingehend verfolgen und nur die Ergebnisse eigener Forschung vorführen, sondern es will, über die Zwecke des Schulbuches hinausgehend und die Mitte zwischen den großen Weltgeschichten und den grundrißartigen Nachschlagebüchern haltend, die einigermaßen gesicherten Resultate der neueren und neuesten Spezialforschung an der Hand der zuverlässigen deutschen und ausländischen Literatur in gefälliger pragmatischer Darstellung nicht zu kurz zusammenfassen und verwerten. Dadurch will es dem allgemein gebildeten Leser ermöglichen, sich über den jetzigen Stand der Geschichtsforschung zu orientieren, wobei es unumgänglich nötig ist, kleinliche und für die große Entwicklung unwesentliche Einzelheiten zwar zu übergehen, zahlreiche wichtigere und öfter erörterte Probleme der Geschichte aber, wie die altägyptische oder babylonisch-assyrische Zeit, die israelitische Urgeschichte, die Gründung Roms u. s. w. in wissenschaftlich zutreffender Weise entweder im Texte oder in besonderen Anmerkungen zu erörtern und den Leser dadurch in den Stand zu setzen, an der Hand der angeführten wichtigsten Spezialschriften die eine oder andere Frage weiter zu verfolgen. Die gleichmäßige Verarbeitung dieses Materials und die einheitliche Gestaltung der daraus gewonnenen Erkenntnis wird nach Schiller eher gewährleistet sein, wenn die Aufgabe in eine Hand gelegt wird. Den leitenden Faden für die Darstellung bildet die politische Geschichte. Daneben hat zwar die Kulturgeschichte eine eingehende Berücksichtigung erfahren, denn es finden sich z. B. zum Teil recht umfangreiche Abschnitte über Land und Leute, Sprache und Schrift, Religion, Literatur, Kunst und Wissenschaft der einzelnen Völker, die ganz vortrefflich orientieren, aber die Kulturgeschichte tritt in der Behandlung doch nur neben der politischen auf, nicht in inniger Durchdringung und Verschmelzung mit ihr, ein Umstand, der sich zwar aus dem didaktischen Zwecke des Buches erklären läßt, aber doch nach heutiger Geschichtsauffassung einen gewissen Mangel bedeutet. Diese Stellung der Kulturgeschichte zur politischen hängt mit Schillers individualistischer Geschichtsauffassung zusammen, wonach in Uebereinstimmung mit der Ansicht der älteren Historiker die Weltgeschichte im wesentlichen die

Geschichte der großen Individuen ist. „Gerade wie die Atome eines Anstoßes bedürfen, der außerhalb ihrer selbst liegt, so ist hier der geistige Anstoß im Menschen das Entscheidende. Doch auch das muß klargestellt werden, daß dieser geistige Anstoß stets nur von einzelnen ausgeht, wenn es uns gleich meist nicht möglich ist, namentlich in früheren Entwicklungsstufen, den Anteil dieser Individuen nachzuweisen, weil ihre Einwirkung sich dadurch in der Erinnerung verlor, daß die Ergebnisse Gemeingut wurden und nun in der Tradition nicht mehr von dem, was anderen gehörte, unterschieden werden. Und so wird jeder Fortschritt auf religiösem, staatlichem, künstlerischem Gebiete durch die Wirksamkeit einzelner, seien es Politiker, Feldherren, Religionsstifter oder Gelehrte, Künstler, Entdecker und Erfinder u. s. w. herbeigeführt, die häufig geradezu bestimmend auf die Entwicklung und die Schicksale ihres Volkes einwirken. Auf religiösem Gebiete wird dies kaum ernsthaft bestritten werden, wenn man auch nur an die Geschichte des Islam denkt. Aber auch die Entwicklung des Volkes Israel zum Volke Jahwes ist das Werk der prophetischen Bewegung, also einzelner Individuen, und das Christentum trägt in seinem Namen den seines Stifters. . . . Und nicht minder muß endlich auch das Wollen und Handeln der großen geschichtlichen Persönlichkeiten zu seinem vollen Rechte kommen. Klar und deutlich muß es ausgesprochen werden, Personen machen die Geschichte, wie Alexander der Große, Cäsar, Luther, Friedrich der Große, Bismarck, und mit Recht ist die Beschäftigung mit den persönlichen Trägern der Geschichte zu allen Zeiten als der anziehendste Inhalt der Geschichte erschienen. Denn alles geschichtliche Leben beruht auf der Gegenwirkung der großen allgemeinen Gesetze und des menschlichen Willens." Daneben freilich ergibt sich für Schiller als Hauptinhalt der Geschichtswissenschaft „die Darstellung der fortschreitenden Entwicklung der menschlichen Gesellschaft", womit die starke Betonung der sozialen Fragen namentlich im letzten Bande im Zusammenhange steht. Obgleich der Verfasser seine Darstellung nicht ausschließlich auf eigene Quellenstudien stützen konnte — dazu ist überhaupt kein Verfasser irgend einer Weltgeschichte imstande — so hat er doch nicht nur in zahlreichen Fußnoten die von ihm benutzte Literatur gewissenhaft angegeben und dadurch dem Leser ein Studium der Quellen zu Spezialfragen ermöglicht, sondern er gibt auch in jedem Bande in einem besonderen Anhange eine ziemlich umfangreiche Sammlung von Quellenstoffen, wie sie in gleicher Ausdehnung bis jetzt keine Weltgeschichte bietet und die, da sie den Text nicht unnötig zerreißt, in dieser Anordnung eine nachahmenswerte Neuerung bedeutet. In dieser Heranziehung des Quellenmaterials liegt ein großer Vorzug der Schillerschen vor der Weberschen Weltgeschichte, auch darin, daß das Schillersche Handbuch zur Unterstützung der Anschaulichkeit mit gut ausgeführten Karten und einer Anzahl Porträts hervorragender Männer ausgestattet ist. Trotzdem das Werk vier starke Bände von je etwa 800 Seiten umfaßt, findet sich der Stoff stellenweise derart angehäuft und zusammengedrängt, daß er für das Durchschnittsbedürfnis wohl zuviel bietet, dadurch auch nicht gerade immer angenehm lesbar ist. Leider hat der Verfasser die Vollendung seines vortrefflichen Werkes nicht lange überlebt, da er bereits im Frühjahr 1902 gestorben ist; seine „Weltgeschichte" aber wird zahlreichen Lesern Anregung und Belehrung in reichstem Maße geben. — Im Anschluß an dieses Werk und als Ergänzung desselben hat Schiller eine „Vergleichende (Synchronistische) Uebersicht der Haupttatsachen der Weltgeschichte" (VIII, 2) herausgegeben, die mit sehr viel Fleiß und großem Geschick gearbeitet und

jedem zu empfehlen ist, der sich über die Gleichzeitigkeit der historischen Ereignisse orientieren will.

In bewußten, dabei in mancher Beziehung unversöhnlichen Gegensatz zu den bisherigen Weltgeschichten wie zu der älteren und neueren Geschichtschreibung überhaupt tritt die in 8 Bänden, von denen 5 bereits fertig vorliegen, im Erscheinen begriffene „Weltgeschichte" von Dr. Hans F. Helmolt (besprochen unter XI, 3). Während fast die gesamte ältere und neue Geschichtschreibung in im allgemeinen längst gesteckten Bahnen wandelt und die Unterschiede nur in den Richtungen der historischen Auffassung oder der äußeren Darstellung zu suchen sind, geht Helmolt an eine totale Neubegründung des Begriffs und der Aufgaben der Weltgeschichte. Nach ihm ist Weltgeschichte die Entwicklungsgeschichte der gesamten Menschheit. Daher stellt sich seine Weltgeschichte, die diese Entwicklung zur Darstellung bringen will, schon von vornherein in bewußten und absichtlichen Gegensatz zu den Werken, die nur die Geschichte der sogen. Kulturvölker zum Gegenstand ihrer Darstellung machen, also in Gegensatz zu den Werken, die, wie Helmolt behauptet, „sich zu einer wirklichen Weltgeschichte verhalten wie die Lebensbeschreibung eines Mannes zur Geschichte seiner Zeit". Es waren also von vornherein für Helmolt die Grenzmarken viel weiter gesteckt, als man es bisher gewohnt war. „Daraus ergab sich von selbst, daß die gesicherten Resultate der paläontologischen Forschungen und auch die Entwicklung der sogen. Wilden zu Halbkulturvölkern berücksichtigt werden mußten." So wenig nun diese Weltgeschichte sich in den Dienst nur eines Teiles der Menschheit stellt, sondern zur Erreichung des höchsten Zieles der Menschen auf Erden beizutragen bestrebt ist, nämlich „den Menschen zu studieren, ihn kennen und mit all seinen Schwächen und Torheiten lieben zu lernen", ebensowenig will das Werk eine bestimmte teleologische Auffassung vertreten, also die Weltgeschichte in ein philosophisches System einzwängen, da es nicht Sache des Historikers ist, eine Philosophie der Geschichte zu geben und „die teleologische Geschichtsauffassung niemals die lebendige Wahrheit der Weltschicksale erreicht". Die ganze Geschichtschreibung hängt in der Angel „Wie ist alles geworden?", während die Beantwortung der an sich fesselnden Frage, wozu es geworden sei, nicht Aufgabe des Geschichtschreibers, sondern des Geschichtsphilosophen ist. Daher weist Helmolt die teleologische Betrachtungsweise, die wir bei Schiller finden, ab; Erörterungen über Werdegänge, Entwicklungsphasen, Fortschritt und Ideen in der Weltgeschichte sind Aufgabe des Philosophen, Künstlers, Essayisten, während für den Historiker als die im weitesten Sinne zu verstehende Aufgabe die empirische Erkenntnis gilt. Im Zusammenhange damit schlägt Helmolt auch in bezug auf die Anordnung des Stoffes völlig neue Wege ein. Da alle Völker auf ihre Nachbarn Wirkungen ausgestrahlt haben, von der eine oberflächliche Betrachtung nichts ahnt, so darf in der Kette der gegenseitigen Beeinflussungen auch keine Lücke klaffen; es müssen also alle Völker ohne Ausnahme in den Kreis geschichtlicher Betrachtung gezogen werden. Daher ist aber auch die Anordnung des Stoffes nach der bisher üblichen Dreiteilung Altertum — Mittelalter — Neuzeit nicht angängig, weil rein auf die Chronologie aufgebaute Pläne am Aeußerlichen haften bleiben und die Weltgeschichte im letzten Grunde unteilbar bleibt. Auch die anderen, namentlich von den neueren Soziologen vorgeschlagenen Stoffanordnungen verwirft Helmolt als ungeeignet für eine Weltgeschichte, weil in ihnen allen die Bedeutung des Bodens für die Lebensäußerungen der

Menschheit übersehen worden ist, weil nicht beachtet worden ist, daß Natur und Mensch in ihrem Zusammenwirken erst die Geschichte bedingen. Das Wort: „Geographie ist das für den Geschichtschreiber, was der Welt die Sonne bedeutet“, ein Wort, dessen Wahrheit Aristoteles und Ptolemäus, Plinius und Strabo bezeugen und das durch Karl Ritter eine neuzeitliche Begründung erfahren hat, diese Wahrheit erhält nun in der Helmoltschen Weltgeschichte eine ebenso glänzende Anwendung von seiten der Geschichte, als vor fast einem Jahrhundert durch Karl Ritter von seiten der Erdkunde. So ergab sich denn für Helmolts bahnbrechenden Versuch, eine auf ganz reale Grundlagen gestellte Weltgeschichte zu schreiben, mit Notwendigkeit die Geographie als Grundlage für das umfassende Verständnis der Weltgeschichte, deren Einteilung und Anordnung nach rein geographischen Gesichtspunkten und zwar am besten nach den Völkerkreisen Friedrich Ratzels erfolgt. Nach diesen vom Herausgeber entwickelten Grundsätzen für Auswahl und Anordnung des Stoffes ergab sich naturgemäß folgende Verteilung auf die geplanten Bände der Weltgeschichte: I. Allgemeines. Vorgeschichte. Amerika. Der Stille Ozean. II. Ozeanien und Ostasien. III. Westasien und Afrika. IV. Die Randländer des Mittelmeers. V. Osteuropa. Die Ostsee. VI. Romanen und Germanen. VII. Westeuropa bis 1800. VIII. Westeuropa im 19. Jahrhundert. Der Atlantische Ozean. Es wird bei dieser Anordnung die Geschichte eines einzelnen Landes in ununterbrochener Folge von den Uranfängen bis zur Gegenwart erzählt, z. B. in Band I auf S. 179 bis 574 die Geschichte Amerikas, die von der grauen Urzeit bis zur Gegenwart reicht und nicht nur die amerikanischen Urvölker, den mittel- und südamerikanischen Kulturkreis und die Entdeckungs- und Eroberungsgeschichte, sondern auch die Geschichte des spanischen und englischen Kolonialreichs, die Unabhängigkeitskämpfe des Nordens und Südens, sowie die Geschichte Brasiliens, Mittel- und Nordamerikas bis zum Ende des 19. Jahrhunderts in den Kreis ihrer Betrachtung zieht. Von Amerika aus führt dann der Weg am naturgemäßesten nach Japan, China und Korea, Hochasien und Sibirien, Australien und Ozeanien, Vorderindien, Ceylon und Hinterindien, Indonesien und dem Indischen Ozean, von da nach Westasien und Afrika, den Randländern des Mittelmeers, Osteuropa u. s. w. Aus jedem Abschnitte aber ist klar ersichtlich, daß trotz der ethnographischen Grundsätze für Stoffauswahl und Stoffanordnung das oberste Gesetz aller Geschichtschreibung, die zeitliche Abfolge des historischen Geschehens, überall sorgfältig berücksichtigt worden ist; denn in allen von den verschiedensten Verfassern bearbeiteten Abschnitten fließt der Strom der berichtenden Erzählung ununterbrochen von den grauesten Zeiten bis auf die Gegenwart. So bildet denn die Helmoltsche Weltgeschichte nach Lamprechts Urteil „einen wesentlichen Fortschritt gegenüber der alten universalhistorischen Auffassung; sie bildet einen notwendigen Uebergang zu der zukünftigen kulturhistorischen, aber sie ist noch nicht diese selbst . . . Aber wer da weiß, wie unendlich langsam und schwierig wirklich große Fortschritte in den Wissenschaften gemacht werden, der wird auch über diese Abschlagszahlung höchst erfreut sein“. Fügen wir noch hinzu, daß neben dem textlichen auch der illustrative Teil durch Aufnahme von Karten und historischen Abbildungen in meist ganz vortrefflicher künstlerischer Ausführung die höchsten Ansprüche befriedigt, so darf man wohl behaupten, daß die Helmoltsche Weltgeschichte nach ihrer Vollendung — es fehlen noch Band V, VI und VIII — einen Markstein in der deutschen Geschichtschreibung bedeutet.

In Gegensatz zu der Helmoltschen Weltgeschichte, jedoch die moderne Geschichtsauffassung wenigstens zum Teil beachtend, tritt die vierte der im Erscheinen begriffenen Weltgeschichten, die „Weltgeschichte seit der Völkerwanderung" von Professor Dr. Theodor Lindner in Halle, die, auf 9 Bände berechnet, erst in 2 Bänden vorliegt (XI, 5). Die zur Darstellung kommende Zeit ist also eine viel beschränktere als in den vorhergehend besprochenen Weltgeschichten, aber auch in seinen Grundsätzen für Auswahl und Anordnung des Stoffes wandelt Lindner andere Bahnen als Helmolt. Als Einleitung zu seiner Weltgeschichte hat er eine 206 Seiten umfassende „Geschichtsphilosophie" (54. Jahresbericht [1901] S. 359) vorausgeschickt, in der er über die Gedankengänge, die ihm bei Abfassung seiner Weltgeschichte vorschwebten und während der Arbeit noch bestimmter vor die Seele traten, Rechenschaft ablegt, in der er seine persönliche Auffassung von der Geschichte zusammenhängend und einheitlich vorträgt, nicht aber alle Fragen der Geschichtsphilosophie vollständig behandeln will. Uns interessiert hier nur seine Stellung zur modernen Geschichtsauffassung und die Aufgabe, die er mit seiner Weltgeschichte lösen will. In seiner Geschichtsauffassung hat er sehr viel Berührungspunkte mit Lamprecht und demgemäß auch mit Helmolt, da auch er die Erforschung des Einzelnen nur als ein Mittel betrachtet, um von dem Ganzen ein Bild zu gewinnen; da auch ihm das Einzelwissen wertlos erscheint, wenn es nicht der Erkenntnis des Allgemeinen dient, da nur der große Zusammenhang ein Verständnis der Glieder zu geben vermag. Deshalb kommt er immer wieder auf dieses Verhältnis des Einzelnen zur Gesamtheit und umgekehrt zurück, beleuchtet die Abhängigkeit der führenden Individuen von der geführten Masse und die Abhängigkeit der Masse von den führenden Geistern der verschiedenen Völker und Nationen, ein Standpunkt, der, fern von einseitig kollektivistischer und einseitig individualistischer Auffassung, die goldene Mitte hält und wohl den richtigsten Maßstab abgibt. Obgleich er Lamprechts Auffassung von der Gesetzmäßigkeit des geschichtlichen Verlaufes, die sogen. Theorie der „Kulturzeitalter" als unhaltbar zurückweist, will er doch das ewig Lebendige in der Geschichte erfassen und zugleich unsere Zeit begreifen lehren als ein Ergebnis des gesamten Werdens, in dem sie ebenso aufgehen wird wie die vorangegangene; er vertritt also ebenso wie andere die Idee von einer allgemeinen Entwicklung in aller menschlichen Lebensbetätigung, so daß ihm die Weltgeschichte „Entwicklungsgeschichte" ist, die das Werden unserer heutigen Welt in ihrem gesamten Inhalt erklärt und erzählt. Daß er dabei die Anfänge aller menschlichen Entwicklung unbeachtet läßt, erklärt sich aus der beschränkten Zeit, die er zur Darstellung bringt. Trotz aller Anerkennung der Weltgeschichte als Entwicklungsgeschichte aber besteht ein grundsätzlicher Unterschied zwischen ihm und Helmolt; denn nach Lindner kann und soll eine Weltgeschichte nicht die Geschichte der gesamten Menschheit sein, sondern nur der Völker, deren Lebensbetätigungen von weiterbildender Kraft auf andere Völker gewesen sind. Es können daher solche Völker, die an sich zwar nicht ungeschichtlich, aber historisch unwirksam gewesen sind, in einer Weltgeschichte keine Berücksichtigung finden. Infolge dieses Grundsatzes fällt für Lindner ein großer Teil des Stoffes weg, den Helmolt zur Darstellung gebracht hat: der größte Teil der Geschichte Afrikas und Amerikas, Australiens, Polynesiens, Indonesiens, Japans u. s. w. Lindners Weltgeschichte ist tatsächlich nur eine Geschichte der Kulturvölker, wie alle Weltgeschichten vor ihm auch, nur mit dem Unterschiede, daß hier auch der chinesischen und indischen Kultur ein

größerer Raum gewidmet ist, weil sie von Einfluß gewesen sind auf den Entwicklungsgang der Menschheit, die während des abgelaufenen 19. Jahrhunderts die ganze Erde zu einem Interessengebiet zusammengefügt hat. Dabei ist freilich die Kulturgeschichte in weit höherem Maße berücksichtigt als früher. Das geht klar aus den beiden vorliegenden Bänden hervor, die zunächst vom Ursprung der byzantinischen, islamischen, abendländisch-christlichen, chinesischen und indischen Kultur und sodann vom Niedergang der islamischen und der byzantinischen Kultur und von der Bildung der europäischen Staaten erzählen und etwa bis in das erste Viertel des 13. Jahrhunderts führen. Ein abschließendes Urteil über den Wert der Lindnerschen Weltgeschichte ist natürlich noch nicht möglich, aber die Darstellung ist in hohem Grade anziehend, geht über viele weniger wichtige Einzelheiten der politischen Geschichte flüchtig hinweg, um doch in großen Zügen den Gang der stetig vorwärtsschreitenden Entwicklung festzuhalten und daraus die Richtlinien für den Werdegang in der Zukunft zu ziehen. Ein besonderer Vorzug des Werkes besteht in der reichen Literaturangabe zu jedem einzelnen Abschnitt, wobei stets die neuesten Werke angeführt sind, so daß ein eingehendes Studium einzelner Perioden erleichtert wird.

Von diesen großen die Ergebnisse zahlreicher Einzelforschungen zusammenfassenden Weltgeschichten wenden wir uns nunmehr zu den wissenschaftlichen Werken, die nur einzelne Perioden zur Darstellung bringen und mehr oder minder auf eigenen Quellenstudien der Verfasser ruhen. Da liegt zunächst der Schlußband der neuesten vierbändigen „Preußischen Geschichte“ von Hans Prutz vor (XI, 2), der über Preußens Aufsteigen zur deutschen Vormacht (1812—1888) berichtet. Diese Preußische Geschichte des auch durch andere Arbeiten rühmlichst bekannten Verfassers will ebenfalls in zusammenfassender Darstellung nicht durchweg eigene, von Grund aus neubauende Forschungsergebnisse bieten, sondern auch die Ergebnisse der Forschungen anderer zum Teil unverändert zusammenstellen; aber sie unterscheidet sich von ihren meisten Vorgängerinnen dadurch, daß sie in bewußter Absicht der bisher ganz einseitig im Vordergrunde stehenden teleologischen und praktisch-politischen, ebenso wie der populär-patriotischen Tendenz der preußischen Geschichtschreibung entgegenwirken und aus patriotischer Pflicht „die Menschen und Dinge, die bisher meist nur in einer künstlichen, d. h. auf einen bestimmten Effekt in der Gegenwart berechneten Beleuchtung gesehen werden, einmal ohne Rücksicht auf die Gegenwart allein in dem Lichte betrachten will, das ihre eigene Zeit auf sie fallen ließ“. Er huldigt nicht der kollektivistischen Geschichtsauffassung Lamprechts und seiner Anhänger und Vorgänger, sondern bricht eine kräftige Lanze für das oft so stark mißachtete persönliche Moment in Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht, dabei die große Wahrheit hervorhebend, welche gerade die Preußische Geschichte laut und nachdrücklich lehrt, „daß Männer den Lauf der Zeiten beherrschen; daß Männer es sind, die entweder allmählich entstandene Strömungen vermöge der Gewalt ihrer starken Individualität zu geschichtlich wirksamen Mächten erheben oder durch die Fülle der von ihnen ausgehenden Anregungen erst hervorrufen und in Fluß bringen“. Aber gerade die starke Betonung des persönlichen Moments hat den Verfasser bewogen, einen besonderen Abschnitt der „Legende in der Preußischen Geschichte“ zu widmen und aller Legendenbildung rücksichtslos entgegenzutreten. Trotzdem die in Krieg und Frieden leitenden Personen mit allen ihren Vorzügen und Schwächen eingehend behandelt werden, hat Verfasser seinen Stoff doch nicht nach persönlichen, sondern nach sachlichen, den Fortgang der Entwicklung auf-

zeigenden Gesichtspunkten gruppiert. So wird z. B. berichtet von den Elementen des preußischen Staates (bis 1598), von der ersten Hohenzollernschen Staatsgründung und deren Zerfall (1598—1640), von der Rettung der Zukunft (1640—1655), von der neuen Staatsgründung des Großen Kurfürsten (1655—1666), von der Zeit der Anläufe, Enttäuschungen und Irrungen (1666—1685), von dem Eintritt in die europäische Politik und der Erwerbung der Königskrone (1685—1701), von dem inneren und äußeren Ausbau des preußischen Königtums (1701—1740) u. s. w. Bei der Geschichte der letzten Jahrzehnte, besonders der Jahre 1866—1888, wird die Entwicklung Preußens nur skizzenhaft in den Hauptlinien verfolgt und von der Fülle der Einzelheiten abgesehen, da nach des Verfassers Ansicht „die Zeit noch nicht gekommen ist, wo diese Dinge wirklich ohne jede vorgefaßte Meinung mit voller Objektivität behandelt werden können, zumal mit der Erschließung der dazu unentbehrlichen Quellen in unseren Tagen doch eigentlich erst der Anfang gemacht wird". Neben den früheren preußischen Geschichten eines Stenzel, Ranke, Droysen, Treitschke, kann sich diese neueste sehr wohl sehen lassen, da sie sich ohne gelehrtes Rüstzeug an möglichst weite Kreise wendet und größtenteils angenehm lesbar ist.

Der Verherrlichung der persönlichen Verdienste der Hohenzollern ist das bereits im 6. Jahrgange vorliegende, in textlicher wie illustrativer Hinsicht vortreffliche „Hohenzollern-Jahrbuch" gewidmet (XI, 1), das stets eine Reihe gediegener, auf gründlichstem Quellenstudium beruhender Aufsätze aus der Feder hervorragender Historiker enthält und dessen zahlreiche Illustrationen sämtlich nach Originalen in den königlichen Schlössern vortrefflich reproduziert sind.

Einen allseitig gründlich beleuchteten Abschnitt aus der deutschen Geschichte bietet Johannes Janssen in seiner monumentalen, bis jetzt in 8 umfangreichen Bänden vorliegenden „Geschichte des deutschen Volkes seit dem Ausgange des Mittelalters", in welchem er den Gedanken der Kulturgeschichte zum ersten Male in großem Stile und auf einen innerlich geschlossenen Zeitraum, den des Reformationszeitalters von 1517—1648, wissenschaftlich anwandte. Obwohl der inzwischen verstorbene Verfasser den Vorwurf tendenziöser Darstellung weit von sich weist, wenn er im Vorwort zur 6. Auflage erklärt: „Mein Bemühen ist, die geschichtliche Wahrheit, so gut ich sie aus den Quellen erkennen kann, einfach darzulegen, von irgend einer anderen Tendenz weiß ich mich frei", so überkommt doch den protestantischen Leser bei der Lektüre immer wieder das Gefühl, daß hier auf breitester Grundlage der Nachweis geführt werden soll, daß es durch die Reformation in deutschen Landen auf allen Lebensgebieten nicht besser, sondern schlechter geworden ist. Das Werk birgt eine Fülle von Material in einfacher, sorgfältig gegliederter Darstellung und regt durch seine reichen Quellenangaben und Literaturnachweise mittelbar zu tiefergehendem Studium an. Protestantischen Lesern sei jedoch Vorsicht in der Benutzung empfohlen. Zur Besprechung liegt der 5. Band vor (XI, 8).

Mit gleich gründlicher Quellenbenutzung führt uns Eduard Meyer im 3. bis 5. Bande seiner „Geschichte des Altertums" in ungemein fesselnder und anziehender Darstellung die „Geschichte des Perserreiches und der Griechen" vor, wobei alle Seiten des geschichtlichen Lebens, Politik und Religion, Rechtspflege und Kriegskunst, Literatur und Kunst, Handel und Verkehr u. s. w. sorgsame Berücksichtigung erfahren haben. Alle Quellen sind vom Verfasser selbst nachgeprüft, und da er oft zu abweichen-

den Ansichten gegenüber früheren Bearbeitern kommt, so begegnet dem Leser überall die stark kritische Art desselben. (XI, 9.)

Noch weiter in das graue Altertum zurück, in das gesegnete Kulturland des Euphrat und Tigris, nach Babylon, führen die durch das lebendige Interesse des Kaisers ausgezeichneten Vorträge des Professors der Assyriologie an der Berliner Universität, Friedrich Delitzsch, über „Babel und Bibel" (XI, 12 und 13), die infolge ihrer vielfach überraschenden Aufschlüsse über den Zusammenhang der babylonischen mit der israelitischen Kultur das lebhafteste Interesse aller Gebildeten hervorgerufen haben und fortdauernd in Anspruch nehmen. Wenn Delitzsch in seinen Vorträgen „nur einen kleinen Ausschnitt darstellt aus dem, was die Ausgrabungen in Babylonien-Assyrien für Geschichte und Fortschritt der Menschheit bedeuten", so geben auch die meist nur zwei Bogen umfassenden Hefte der von der Vorderasiatischen Gesellschaft herausgegebenen gemeinverständlichen Darstellungen „Der alte Orient" (XI, 15) nur Ausschnitte aus der großen Kulturwelt des Orients und zeigen ebenfalls in oft überraschender Weise die Zusammenhänge der israelitischen mit der babylonischen, ägyptischen und arabischen Kultur, dadurch manches Streiflicht auf biblische Texte werfend und zur Erläuterung und Klärung derselben beitragend. Mit Erstaunen erfahren wir aus diesen Heften, wie hoch entwickelt die Kultur jener Länder lange vor der biblischen Zeit bereits war und wie stark selbst unsere Kultur durch jene beeinflußt worden ist. Einen in der Regel nur wenig beachteten Zweig jener orientalischen Kultur bearbeitete Dr. Franz Scheichl, indem er in drei Kulturbildern „Die Duldung in Babylonien-Assyrien, Persien und China" (XI, 14) darstellt, wobei er, da es sich um religiöse Duldung handelt, auch die in jenen Ländern herrschenden Religionen kurz charakterisiert.

Ausschließlich Kulturgeschichte bieten Ludwig Friedländers in 7. Auflage vorliegenden und im besten Sinne des Wortes populären „Darstellungen aus der Sittengeschichte Roms in der Zeit von August bis zum Ausgang der Antonine" (IX, 3), die, auf umfassendsten Studien ruhend, den Blick für die Höhen und Tiefen des Menschenlebens jener entschwundenen Zeit öffnen. Einen Längsschnitt aus der deutschen Kulturgeschichte zieht Theodor Hampe in seiner Monographie „Die fahrenden Leute in der deutschen Vergangenheit" (IX, 5), einer jener eigenartig ausgestatteten Monographien zur deutschen Kulturgeschichte, die gleich sehr durch Text und Illustration fesseln und durch deren Herausgabe sich der Kulturhistoriker Georg Steinhausen ein besonderes Verdienst erwirbt. Einen beachtenswerten, dabei viel Zeit und Mühe erfordernden Versuch, die Gesamtentwicklung des deutschen Volkes in synchronistischen Tabellen übersichtlich darzustellen, bietet Dr. Arnold Knoke in seiner „Deutschen Kulturgeschichte in Tabellen" (IX, 2), in dem er den Begriff der deutschen Kulturgeschichte in seinem weitesten Sinne faßt und auch die inner- und außerpolitischen Verhältnisse der Kulturgeschichte zurechnet. „Kulturbilder aus dem Rheinlande" und damit Beiträge zur Geschichte der geistigen und sozialen Bewegungen des 18. und 19. Jahrhunderts am Rhein zeichnet Joseph Jösten (IX, 6) mit geistvoller Hand, die bei fesselnder Darstellung um so anziehender sind, als sie ein gut Teil persönlicher Erfahrung und geistigen Eigenlebens des Verfassers bieten. Studien und Skizzen aus elf Jahrhunderten bietet G. v. Grävenitz in seinem von gründlichen historischen, kunstgeschichtlichen und literarischen Kenntnissen und von fein

abgetönter künstlerischer Darstellung und selbständigem Urteil zeugenden Buche „Deutsche in Rom" (IX, 4), in dem er „den denkenden deutschen Romfahrer befähigen will, mit den erforderlichen allgemein geschichtlichen, kultur-, kirchen- und kunstgeschichtlichen Kenntnissen an die Stätten heranzutreten, auf denen sich die Geschichte des Deutschtums in Rom abgespielt hat".

In wissenschaftlichem Gewande erscheinen auch die meisten Biographien, die das Berichtsjahr gebracht hat. Prof. Reinhold Koser schildert in seinem bereits in 2. Auflage vorliegenden Buche „Friedrich der Große als Kronprinz" (VI, 5) auf Grund genauester Quellenstudien, zu denen namentlich die Bestände des Königl. Preußischen Hausarchivs und des Königl. Geheimen Staatsarchivs benutzt worden sind, den Werdegang des großen Königs von seiner Geburt bis zur Thronbesteigung, während Prof. Wilhelm Wiegand eine fesselnd geschriebene Biographie „Friedrich der Große" (XI, 7) vorlegt, die freilich nur der mit reichem Gewinn und hohem Genuß liest, der bei Bekanntschaft mit den Tatsachen auf die Beweggründe der Handlungen und den Charakter des Heldenkönigs das Hauptgewicht legt. Auch die Biographie „Der große Kurfürst" von Prof. Ed. Heyck (XI, 7) ist nur für gebildete Leser berechnet, da es nicht ganz leicht ist, den verwickelten Gängen der brandenburgischen Politik und den immer hineinspielenden religiösen Interessen und Gegensätzen folgen zu können. Dafür hat Heyck aber auch sich freizuhalten gewußt von tendenziöser Darstellung, denn er hat den Kurfürsten „aus den ihn umwallenden Weihrauchwolken wieder in kritisch durchleuchtete Körperlichkeit" gerückt und hat von einem prädestinierten Berufe des brandenburgischen Staates nicht gesprochen. Der Umgebung seines Helden, die sein Werden und Wachsen, sein Wollen und Vollbringen beeinflußt, hat auch Prof. Max Lenz in seiner „Geschichte Bismarcks" (VI, 9) die größte Aufmerksamkeit gewidmet. Vollendet im Stil, in der meisterhaften Gruppierung der Tatsachen, scharf und treffend in der Charakteristik der Personen, setzt sie mehr Kenntnis der politischen Ereignisse und der geistigen und sozialen Strömungen des Bismarckschen Zeitalters voraus, als dies Oskar Klein-Hattingen in seiner Grundlegung einer psychologischen Biographie „Bismarck und seine Welt" (VI, 10) tut, von der bis jetzt nur der erste Band, die Zeit von 1815—1871 umfassend, vorliegt. Auch er sieht den Dingen ins Auge, wie sie sind, „denn der Honig der Pietät gehört nicht in die Wissenschaft von dem, was war und geschah — der Geschichtschreiber ist entweder ein Wahrheitssucher oder er ist nichts". Dabei gibt er immer erst die Tatsachen, wobei sehr viel Quellenbelege mit angeführt werden, zieht daraus seine Schlüsse auf den Charakter seines Helden, überblickt am Schlusse eines größeren Abschnitts den bisher zurückgelegten Weg und faßt das gewonnene Material zu einem sorgfältig begründeten Charakterbilde zusammen. Diese nüchtern abwägende Objektivität fehlt dem für Deutschlands Jugend und Volk bestimmten „Bismarckbuche" von Hans Blum (VI, 11), da dieser bei der durch 31 Jahre hindurch genossenen persönlichen Bekanntschaft und Huld Bismarcks mit der Wärme und dem Schwung berichtet, den diese seltene Gunst des Schicksals zu verleihen berechtigt ist. Für selbstprüfende Leser ergibt sich das Charakterbild Bismarcks wohl am besten aus dessen zweibändigen „Gedanken und Erinnerungen", die allerdings nicht immer einwandfrei hingenommen werden dürfen. Von ihnen liegt in zwei dicken Bänden ein „Anhang" vor (VI, 12), der in seinem ersten Bande den Briefwechsel zwischen Kaiser Wilhelm I. und Bismarck,

in seinem zweiten die politische Korrespondenz Bismarcks mit den führenden Geistern seiner Zeit, soweit sie noch nicht zur Veröffentlichung gekommen ist, in chronologischer Reihe enthält. Auch von dem Mitarbeiter Bismarcks, dem Schlachtenlenker Moltke, erhalten wir ein treffendes und ansprechendes Bild seiner Persönlichkeit und Eigenart, seiner Anschauungen, seines Gemütslebens und seiner Charaktereigenschaften in der Sammlung „Moltke in seinen Briefen" (VI, 13), der ein einfach gezeichnetes Lebens- und Charakterbild des Verewigten vorausgeschickt ist. Das Gebiet der Memoirenliteratur betritt Margarethe v. Poschinger in „Kaiser Friedrichs Tagebücher über die Kriege 1866 und 1870—71, sowie über seine Reisen nach dem Morgenlande und nach Spanien" (VI, 7) und Barry E. O'Meara in „Napoleon I. in der Verbannung oder Eine Stimme von St. Helena" (VI, 15), wobei gleich eine sehr interessante Studie von Paul Holzhausen über „Napoleons Tod im Spiegel der zeitgenössischen Presse und Dichtung" (VI, 16) erwähnt sein mag, in welcher der Verfasser auf Grund umfassenden Quellenmaterials den Nachweis zu führen sucht, daß die Kunde von Napoleons Tod 1821 nicht spurlos an den Völkern Europas vorübergegangen ist, sondern daß auch die „Spitzen unserer Bildung" bei dem Leichenbegängnis von Longwood sich eingefunden und eine Blume auf den Sarg des Hochverehrten gelegt haben. Die wichtigsten Zeitereignisse von 1800 bis zum Sturze Napoleons begleiten auch die in deutscher Uebersetzung erschienenen „Memoiren des General Rapp" (VI, 17), die, einfach und schlicht, eine Fülle von interessanten Einzelheiten bieten. In das Reformationszeitalter führt Georg Buchwalds treffliches „Lebensbild Doktor Martin Luthers" (VI, 2), für das deutsche Haus, nicht für die Gelehrten, auch nicht für die Jugend bestimmt, und darum schlicht und klar, häufig mit Luthers eigenen Worten, den Werdegang des Reformators erzählend. Den am 30. Juni 1903 wiederkehrenden 400. Geburtstag des Kurfürsten „Johann Friedrichs des Großmütigen" von Sachsen (VI, 3) feiert Bernhard Rogge in einer seiner bekannten zahlreichen Denkschriften. Erwähnen wir noch die Biographie „Kaiser Augustus" aus der Feder Otto Seecks, des gründlichen Kenners des Untergangs der antiken Welt, so sind damit die wichtigsten biographischen Erscheinungen des Berichtsjahres erschöpft.

Aber nicht nur das Feld der Geschichtswissenschaft, sondern auch das des Geschichtsunterrichts ist wieder fleißig bebaut worden. Von Schulbüchern liegen zunächst eine Reihe methodischer Schriften vor. Von dem hochbedeutsamen Werke Dr. C. Spielmanns, „Der Geschichtsunterricht in ausgeführten Lektionen" (I, 8), dessen II. Band im 53. Jahresberichte (1900) S. 302 angezeigt worden ist, ist der das Werk abschließende III. Band, die Preußisch-Deutsche Geschichte vom Ende des Großen Krieges bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts behandelnd, erschienen. Das ganze Werk, seiner ganzen Stoffauswahl nach zumeist nur für preußische Schulverhältnisse bestimmt, bietet für alle Geschichtslehrer, die es fleißig durcharbeiten, eine Fülle von Anregungen und Belehrungen in stofflicher und methodischer Hinsicht. Nach den Herbartschen Formalstufen bearbeitet, bietet es für den eigentlichen Geschichtsvortrag nicht allzuviel Raum, da der Geschichtsstoff vielfach durch Anknüpfung an ein Gedicht oder durch Benutzung von Quellenstoffen oder durch Anwendung des darstellenden Unterrichts gewonnen wird, während trotz aller dieser methodischen Hilfsmittel die landläufige Ansicht noch dahin geht, daß Geschichte erzählt werden müsse und daß der

lebendige Geschichtsvortrag des Lehrers durch jene Darbietungsformen nicht überflüssig werde. Dieser Ansicht huldigt auch A. Cl. Scheiblhuber in seinen „Beiträgen zur Reform des Geschichtsunterrichts“ (I, 1), weshalb er den lebendigen Geschichtsvortrag einer eingehenden kritischen Prüfung unterzieht, den Aufbau der Handlung in einer Erzählung charakterisiert, die Stellung der geschichtlichen Personen kennzeichnet, über Ort, Zeit und objektive Handlung der Wahrheit spricht und sodann die Wirkung einer nach diesen Grundsätzen aufgebauten Handlung auf das kindliche Gemüt beleuchtet. Seine Ausführungen haben sehr viel Beherzigenswertes, aber erschüttern werden sie die Position der Herbartianer nicht, da durch seine Form der Darstellung der Lehrer sehr vieles geben muß, was die Schüler selbsttätig finden können und müssen. Auch seine Materialien für den Geschichtsunterricht, so vortrefflich ihre Ausführung im einzelnen ist, vermögen seine Theorie nicht durchschlagender zu machen. Jedenfalls tut man gut, weder der Einseitigkeit mancher Herbartianer, noch der Einseitigkeit Scheiblhubers zu huldigen, so dankenswert seine etwas wortreichen Untersuchungen über die Form der Darstellung auch sind. Die Mängel des heutigen Geschichtsunterrichts liegen aber nach Scheiblhuber nicht nur in der Unsicherheit über die Form der Darstellung, sondern auch in der Unsicherheit über Auswahl, Gliederung und Aneinanderreihung des Lehrstoffs, was ihm Veranlassung gibt, Untersuchungen anzustellen über die Geschichte als Darstellung der Kulturentwicklung, über die kindliche Geschichtsauffassung, die Heimatgeschichte, das Verhältnis der Stammesgeschichte zur deutschen Geschichte und über die Stellung der Geschichte im Lehrplan und auf Grund dieser Untersuchungen „Vorschläge zur Auswahl und Verteilung des Lehrstoffes“ zu machen, d. h. einen Lehrplan aufzustellen, in dem er die Bayerische Geschichte organisch mit der Deutschen verknüpft, jedoch nicht glaubt, damit einen für alle Arten von Schulen geltenden Musterlehrplan geschaffen zu haben, da eine allgemein gültige Verteilung schon deshalb unmöglich ist, weil auch die Beziehung einer geschichtlichen Tatsache zur Heimat für die Auswahl mit entscheidet. In diesen sehr gesunden Ansichten ist nur zusammengefaßt, was die Geschichtsmethodik der letzten Jahrzehnte erarbeitet hat; man kann sich aber dieser Ergebnisse um so mehr freuen, als nicht alle Lehrpläne diese gesunden Grundsätze für Auswahl und Anordnung zeigen. Von einer Berücksichtigung der Stammes- und Heimatgeschichte ist z. B. in dem „Lehrplan für den Geschichtsunterricht“ von Hauptlehrer A. Schröder (I, 9) mit keinem Worte die Rede, trotzdem er der einzige vom Deutschen Lehrerverein und vom Verein für Verbreitung von Volksbildung preisgekrönte Lehrplan für Geschichte ist. In seiner jetzigen Gestalt paßt dieser vom „Deutschen“ Lehrerverein preisgekrönte Plan aber nur für preußische, streng genommen nur für brandenburgische Volksschulen, denn auch die einzelnen Territorien des preußischen Staates sind nicht berücksichtigt worden, und doch kann nur aus der Liebe zur Heimat die Vaterlandsliebe erwachsen. Wenn nach einem Erlaß des preußischen Kultusministers an das Provinzial-Schulkollegium zu Berlin in bezug auf den Lehrplan für die Berliner Gemeindeschulen die Volksschule die Aufgabe hat, „ihren Schülern durch Unterricht und Erziehung diejenige Bildung des Willens und des Verstandes zu geben, die für ihr Leben in der Gemeinschaft und für ihr wirtschaftliches Fortkommen notwendig ist“, und wenn der Minister in demselben Erlasse die Aufgabe einer ersten Klasse einer achtstufigen Volksschule dahin bestimmt, „daß

sie weniger neuen Lehrstoff zu verarbeiten, als in allem Praktischen gründlich und zweckmäßig zu üben, namentlich aber durch die Behandlung eigens für diesen Zweck ausgewählter Lehraufgaben in den verschiedenen Fächern ein erstes Verständnis der Schüler anzubahnen hat für die ihnen später als lebendigen Gliedern des Staates, der Kirche und der Gesellschaft obliegenden Pflichten und ihnen einen ersten Einblick zu geben hat in das gegenwärtige Leben und Arbeiten ihres Volkes und der Menschheit" — so ist damit für den Geschichtsunterricht auch der Bürgerkunde ein Heimatrecht in der Volksschule erworben und die zahlreichen Vorarbeiten auf diesem Gebiete sind nicht vergeblich gewesen. Wenn daher die Oberlehrer Dr. Max Laux und Johannes Boock in ihrer „Denkschrift über die zeitgemäßeste Aufgabe des Staates auf dem Gebiete der Volkserziehung", „Die Erziehung des Deutschen zum Staatsbürger" (I, 2), die Notwendigkeit der Einführung der Bürgerkunde als Fach in allen Schulen von der einfachsten Volksschule bis zum Gymnasium und Seminar fordern, so fordern sie damit für Volksschule und Seminar nichts so wesentlich Neues, wie es ihren Ausführungen nach scheinen könnte. Vor allem haben sie übersehen, daß die Frage nicht für sich allein, sondern nur im Rahmen des für jede Schulgattung geltenden Lehrplans unter Berücksichtigung der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit gelöst werden kann. Trotzdem aber dürfen sie das Verdienst beanspruchen, alle für den Unterricht in der Bürgerkunde in Betracht kommenden Forderungen für alle Schulgattungen zugleich in ein einheitliches System gebracht und die ganze Frage von neuem angeregt und mit Wärme vertreten zu haben. Was freilich von Johannes Boock in den „Lehrproben zur Bürgerkunde in der Volksschule" (I, 2) mit dem Brusttone der Ueberzeugung als durchaus notwendige und vortreffliche Methodik angepriesen wird, ist in der Volksschulpädagogik seit langen Jahrzehnten so selbstverständlich und so allgemein in Uebung, ja teilweise schon veraltet, daß man nur bedauern kann, wenn es in den höheren Schulen nicht so sein sollte. Wenn über die Methodik der Bürgerkunde die Ansichten noch weit auseinandergehen, so herrscht mehr Uebereinstimmung in der Auswahl des Stoffes. Auch im Berichtsjahre sind eine Reihe darauf bezüglicher Schriften erschienen. Es seien hier nur erwähnt: Ludwig Oelsner, „Volkswirtschaftskunde" (X, 1), für höhere Schulen und zum Selbstunterricht bestimmt, Georg Bär, „Volkswirtschaftliche und gesetzliche Belehrungen" (X, 2), für den Unterricht an kaufmännischen und gewerblichen Fach- und Fortbildungsschulen, an kaufmännischen und gewerblichen Fortbildungskursen, sowie zur Vorbereitung auf die Gesellen- und Meisterprüfung bestimmt, Max Griep, „Kleine Rechts- und Bürgerkunde" (X, 3), eine gedrängte Wiedergabe der im 54. Jahresberichte (1901) S. 369 angezeigten „Bürgerkunde" desselben Verfassers, Adolf Bär, „Wirtschaftsgeschichte und Wirtschaftslehre in der Schule" (X, 6), ein überaus beachtenswerter Versuch, aus einzelnen, für sich abgeschlossenen Aufsätzen aus der deutschen Wirtschaftsgeschichte die Grundbegriffe der Wirtschaftslehre für Seminare und andere höhere Schulen abzuleiten, neben dem Werke von Laux und Boock also ein methodischer Versuch zur Lösung der vorliegenden Frage, und endlich G. Kalb und H. Schrader, „Gesellschaftskunde für die Schulen im Fürstentum Reuß j. L., sowie für jedermann im Volke" (X, 4), das einzige der vorliegenden Bücher, das die besonderen bürgerkundlichen Bestimmungen eines kleinen deutschen Bundesstaates mit denen für das Deutsche Reich vereint der Schule

übermittelt. Alle diese Arbeiten sind nur ein Beweis für die heute fast allgemeingültige Anschauung, der auch Adolf Bär in seinem Buche Ausdruck gegeben hat, „daß die Wirtschaftsgeschichte samt der aus ihr gewonnenen Wirtschaftslehre ein wichtiges Glied des Geschichtsunterrichts ist, daß aber erst viele Einzelarbeiten geleistet und unsere gebräuchlichen Geschichtsstoffe vom Standpunkte der Wirtschaftsgeschichte und Wirtschaftslehre aus untersucht und geprüft werden müssen, ehe umfassende, allseitig begründete didaktische Grundsätze darüber ausgesprochen werden können, in welchen Beziehungen das Glied zum Ganzen stehen und welche Funktionen es verrichten soll".

Von den für höhere Schulen bestimmten Lehrbüchern seien diesmal nur die für die Lehrerbildungsanstalten mit einigen Worten gestreift. Nachdem am 1. Juli 1901 vom preußischen Kultusminister neue „Bestimmungen über das Präparanden- und Seminarwesen, sowie über die Prüfungen der Volksschullehrer, der Lehrer an Mittelschulen und der Rektoren" erlassen worden waren, sah sich derselbe kurze Zeit darauf veranlaßt, vor einer allzu voreiligen Herausgabe solcher auf Grund der neuen Bestimmungen bearbeiteten Bücher zu warnen, vielmehr die mit den neuen Lehrplänen gemachten praktischen Erfahrungen erst abzuwarten und sie bei der Herausgabe zu verwerten. Diese Warnung hat auf dem Gebiete des Geschichtsunterrichts bis jetzt keine Beachtung gefunden; denn hier sind nicht nur ältere Auflagen mit sehr geringen Aenderungen als nach den neuen Bestimmungen umgearbeitet in neuer Auflage herausgegeben worden, sondern es ist sogar vorgekommen, daß Bücher ohne die geringste Veränderung nur einen neuen Umschlag mit dem Titelzusatz „in Uebereinstimmung mit den Bestimmungen vom 1. Juli 1901" erhalten haben, die dann auf dem Titelblatte das richtige Erscheinungsjahr 1899 u. s. w. tragen. Auch sonst herrscht viel zu viel Fabrikarbeit auf diesem Gebiete. Der Leser wird meine Meinung darüber bei der Besprechung der betr. Bücher finden.

Die übrigen Erscheinungen des Berichtsjahres bewegen sich in dem früher schon öfter gekennzeichneten Rahmen und sind vielfach nur neue Auflagen, so daß eine besondere Erwähnung an dieser Stelle überflüssig erscheint.

Literatur.

I. Methodisches.

1. **A. Cl. Scheiblhuber,** Beiträge zur Reform des Geschichtsunterrichtes. Mit Materialien für den Geschichtsunterricht. 308 S. Straubing 1901, Attenkofersche Buchh. 3,50 M.

Trotzdem sich gerade der Geschichtsunterricht über Mangel an Beiträgen zu seiner methodischen Gestaltung nicht beklagen kann, so ist es doch erfreulich, wenn immer erneut ernste Versuche zur besseren Gestaltung gemacht werden. Solche beachtenswerte Vorschläge liegen hier zweifellos vor. Der Verfasser gliedert sein Buch in 3 Teile. Im ersten Teile spricht er über den Lehrstoff im allgemeinen, seine Auffassung, Auswahl und Gliederung; da nach seiner Meinung die Mängel des heutigen Geschichtsunterrichts darin bestehen, daß er an Unsicherheit in der Auswahl, Gliederung und Aneinanderreihung des Lehrstoffs leidet, weil bis jetzt die Wichtigkeit des Stoffes für die Auswahl allein entscheidend ist, da weder das Erfahrungsmaterial genau untersucht ist, welches das

Kind der Geschichte entgegenbringt, noch durch Experimente sicher festgestellt ist, für welche geschichtlichen Stoffe das Kind empfänglich ist. Was Verfasser in diesem Teile über die Geschichte als Darstellung der Kulturentwicklung, über die kindliche Geschichtsauffassung, die Heimatgeschichte, das Verhältnis der Stammesgeschichte zur deutschen Geschichte und über die Stellung der Geschichte im Lehrplan sagt, liest sich alles ganz vortrefflich, enthält sehr beachtenswerte Vorschläge und ist mit warmer Ueberzeugung geschrieben, ohne daß dem Kenner des gegenwärtigen Standes der Geschichtsmethodik etwas wesentlich Neues geboten würde. Sehr beachtenswert sind auch die auf diesen Ausführungen ruhenden „Vorschläge zur Auswahl und Verteilung des Lehrstoffes“, in denen Verfasser die bayrische Geschichte organisch mit der deutschen verknüpft, jedoch nicht glaubt, damit einen für alle Arten von Schulen geltenden Musterlehrplan geschaffen zu haben, da eine allgemein gültige Verteilung schon deshalb unmöglich ist, weil auch die Beziehung einer geschichtlichen Tatsache zur Heimat für die Auswahl mit entscheidet. — Der heutige Geschichtsunterricht leidet aber nach dem Verfasser auch an Unklarheit über die Form der Darstellung. Deshalb ist der zweite Teil des Buches der Darstellung des Lehrstoffes gewidmet. Die landläufige Ansicht, daß Geschichte erzählt werden müsse und daß der lebendige Geschichtsvortrag des Lehrers weder durch Anknüpfung an ein Gedicht, noch durch Benutzung von Quellenstoffen, noch durch Anwendung des darstellenden Unterrichts überflüssig gemacht werde, hat den Verfasser veranlaßt, diesen lebendigen Geschichtsvortrag einer genaueren Prüfung zu unterziehen, da es ja nicht allein darauf ankommt, was man erzählt, sondern wie man etwas erzählt. Diese Untersuchungen über die Vortragsform, denn diese behält der Verfasser im Gegensatz zu den Herbartianern bei, sind gründlich, haben sehr viel Ueberzeugendes und bilden zweifellos den wichtigsten Teil des Buches. Nachdem er scharf die Leitfaden-Erzählung mit ihrer Anhäufung von Tatsachen gegeißelt hat, charakterisiert er den Aufbau der Handlung in einer Erzählung, kennzeichnet die Stellung der geschichtlichen Personen und die Charakteristik derselben, spricht über Ort, Zeit und objektive Wahrheit der Handlung, beleuchtet sodann die Wirkung einer derartig aufgebauten Erzählung auf das kindliche Gemüt und widmet noch ein besonderes Kapitel der Darstellung der Kulturgeschichte. Aus allen diesen Ausführungen tritt uns ein erfahrener, die Bedürfnisse der kindlichen Seele genau prüfender und berücksichtigender Schulmann entgegen. — Die theoretischen Grundsätze namentlich des zweiten Teiles sucht er nun im dritten Teile praktisch auszuführen, indem er 12 Erzählungen als „Materialien für den Geschichtsunterricht“ gibt, von denen die beiden ersten, „Der Hammer des Donnergottes“ und „Die Schlacht im Teutoburger Walde“ der deutschen, die übrigen 10 der bayrischen Geschichte entnommen sind. Die Erzählungen lesen sich ganz vortrefflich, müssen zweifellos das kindliche Interesse fesseln, berücksichtigen nicht nur die historischen Tatsachen, sondern auch das kulturgeschichtliche Material in ausgiebiger Weise und sind zweifellos Vorbilder für den Geschichtsvortrag — aber woher will Verfasser die Zeit nehmen, um in dieser Ausführlichkeit („Der Hammer des Donnergottes“ umfaßt 3, „Die Schlacht im Teutoburger Walde“ 16, sämtliche 12 Erzählungen 80 Seiten, obgleich die letzten 10 meist nur Einzelepisoden darstellen) die deutsche und bayrische Geschichte zu durchwandern? Wir sind daher sehr gespannt auf sein nächstes Werk „Erzählungen aus der deutschen und bayrischen Geschichte nach Quellen“,

in dem er einen Beweis dafür liefern will, daß es möglich ist, die Geschichte in richtig konstruierten Erzählungen darzustellen. Daß die jetzt gebräuchliche Geschichtsmethodik, auch die der Herbartianer in allen ihren Schattierungen, noch ihre Mängel hat, soll dem Verfasser zugegeben werden; daß aber seine sonst vortreffliche Geschichtserzählung nun das alleinseligmachende Universalmittel sei, wird Verfasser selbst nicht glauben oder doch später wenigstens nicht mehr glauben. Im einzelnen nachzuweisen, worin die Schwächen, ja Fehler seiner Geschichtserzählung liegen, fehlt uns hier der Raum. Wir empfehlen aber das Buch allen Geschichtslehrern zu aufmerksamem Studium.

2. **Dr. Max Laux u. Joh. Boock,** Die Erziehung des Deutschen zum Staatsbürger. Denkschrift über die zeitgemäßeste Aufgabe des Staates auf dem Gebiete der Volkserziehung. VIII u. 54 S. Berlin 1902, Horn u. Raasch. 1,50 M.

Johannes Boock, Lehrproben zur Bürgerkunde. A. Für die Volksschule. I. Beilage zur „Erziehung des Deutschen zum Staatsbürger". 31 S. 75 Pf.

Die vorstehende Schrift, die ihre Entstehung dem Studium französischer Schulverhältnisse verdankt, beschäftigt sich mit der Notwendigkeit der Einführung der Bürgerkunde als Fach in allen Schulen, von der einfachsten Volksschule bis zum Gymnasium und Seminar. Da der Staat von seinen Bürgern die Ausübung staatsbürgerlicher Pflichten fordert, so hat der Staat auch die Verpflichtung, dem künftigen Bürger schon auf der Schule die nötigen Belehrungen zu teil werden zu lassen und ihn, mit diesen wohl ausgerüstet, ins Leben zu schicken. Von diesem Standpunkte aus stellen die Verfasser ihre Forderungen, indem sie im ersten Teile allgemeine, grundlegende Gedanken geben, sich im zweiten Teile über die Methodik der Bürgerkunde verbreiten und im dritten Teile schultechnische und methodische Vorschläge machen. Im ersten Teile skizzieren sie zunächst nur ganz kurz und durchaus nicht erschöpfend die Entwicklung der Frage des Unterrichts in der Bürgerkunde in Deutschland und im Auslande, besonders in Frankreich, um dann den ethischen und praktischen Zweck des Unterrichts in der Bürgerkunde, den Umfang der bürgerkundlichen Belehrungen und die infolge der neuen Aufgabe erwachsende neue Seite in der Lehrervorbildung kurz zu beleuchten. Der Unterricht in der Bürgerkunde soll nicht nur richtige Anschauungen erwecken über das, was ist, und damit die Grundlage zu einem richtigen Urteil über das, was werden kann (praktischer Zweck), sondern er soll auch erziehen zur Achtung und Ehrfurcht vor dem, was Staat und Gesellschaft bis jetzt geleistet haben (ethischer Zweck). Im zweiten Teile, in dem sich die Verfasser über die Methodik der Bürgerkunde verbreiten, setzen sie sich zunächst mit Mittenzwey auseinander, der in seinen „Vierzig Lektionen über die vereinigte Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre" zwar für die mittleren und höheren Schulen einen gesonderten Unterricht in Bürgerkunde, für die Volksschule aber nur ein „Nebenher", einen Anschluß an die übrigen Unterrichtsfächer, wie Geschichte, Geographie, Religion, Rechnen, fordert. Dieser „Nebenherunterricht" wird von den Verfassern entschieden verworfen; sie fordern vielmehr auch von der Volksschule einen gesonderten Unterricht, die letzten 3 Schuljahre hindurch mit wöchentlich einer Stunde. Für den gesamten Unterricht in Bürgerkunde unterscheiden sie 3 Stufen der Belehrung: Unter-, Mittel- und Oberstufe. Zur Unterstufe rechnen sie alle Volksschulen, zur Mittelstufe die Präparandenanstalten, Fortbildungsschulen, unteren Fachschulen und

die Mittelklassen höherer Lehranstalten, zur Oberstufe die Seminare, die oberen Klassen höherer Lehranstalten, die Fortbildungsanstalten, die mittleren Fachschulen. Was sie über die Methodik der Bürgerkunde auf diesen drei Belehrungsstufen sagen, enthält manches Beherzigenswerte, entbehrt aber doch im allgemeinen der durchschlagenden Kraft der Beweisführung, so daß das Buch zwar einen Schritt weiter auf dem Wege zu dem Ziele gediegener bürgerkundlicher Belehrungen, aber nicht das Ziel selbst bedeutet. Vor allem kann die Frage nicht für sich allein, sondern nur im Rahmen des für jede Schulgattung geltenden Lehrplans unter Berücksichtigung der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit gelöst werden. Jedenfalls aber darf die Schrift das Verdienst in Anspruch nehmen, alle für den Unterricht in der Bürgerkunde in Betracht kommenden Forderungen für alle Schulgattungen zugleich in ein einheitliches System gebracht und die ganze Frage von neuem angeregt und mit Wärme vertreten zu haben.

Die Verfasser beabsichtigen, da Lehrproben nun einmal das beste Anschauungsmittel für die Umsetzung der Theorie in die Praxis sind, ihrer „Denkschrift" drei Beilagen folgen zu lassen mit Lehrproben für die Volksschule, für eine mittlere Stufe und für eine obere Stufe. Die erste, für Volksschulen bestimmte, liegt bereits vor. Da nach der in der Denkschrift enthaltenen „Methodik der Bürgerkunde für Volksschulen" die Form des Sprachstücks und dessen Analyse als der beste Weg für die bürgerkundlichen Belehrungen bezeichnet worden ist, so werden in diesem ersten Hefte der Lehrproben zwei Sprachstücke über Stoffe aus der Bürgerkunde nach allen Seiten methodisch durchgearbeitet, nämlich „Das Entstehen der Reichsversicherung" und „Die Krankenversicherung". Die Sprachstücke sind in den Händen der Schüler gedacht, werden vom Lehrer vorgelesen, von den Schülern nachgelesen, dann erfolgt die Hervorhebung gewisser Sätze und Wörter durch Chorlesen, sowie die Tafelanschrift der letzteren. Darauf wird das Lesestück abgefragt, wobei leider recht viele grammatische Fragen mit untergelaufen sind, alsdann soll das Herausarbeiten der Hauptpunkte, also die Aufstellung einer Gliederung erfolgen, und zuletzt sollen die gefundenen und erkannten Denkstoffe geübt, d. h. gedächtnismäßig angeeignet und stilistisch verwertet werden. Wir müssen gestehen, daß wir bei der Begründung und Anpreisung der hier gebotenen methodischen Rezepte sehr oft den Kopf geschüttelt haben; wird doch hier mit dem Brusttone der Ueberzeugung etwas angepriesen, was in der Volksschulpädagogik so selbstverständlich und so allgemein in Uebung ist, daß es Zeit- und Papierverschwendung bedeutete, wollte man diese methodischen Grundsätze jeder Präparation vor- oder nachdrucken. Wenn es auf den höheren Schulen nicht so sein sollte, dann wären diese Bemerkungen in dem für die Oberstufe bestimmten Hefte sehr gut angebracht, aber nicht hier. Wir bezweifeln, daß die „Lehrproben für Bürgerkunde in der Volksschule" die Methodik des Gegenstandes zu fördern geeignet sind.

3. Dr. **Volle**, Geschichte des Preußischen Staats. Ein Leitfaden zur sicheren u. schnellen Erlernung aller Namen, Zahlen u. Tatsachen der Preußischen Geschichte. 14 Lektionen. Original-Methode. 53 S. Berlin 1902, Hilfsverein deutscher Lehrer. 50 Pf.

Nun ist dem Geschichtsunterricht geholfen; das unerläßliche und doch bisher so schwierige Einprägen der Namen, Zahlen und Tatsachen ist, soweit wenigstens die preußische Geschichte in Betracht kommt, durch

Dr. Bolles Originalmethode die reine Spielerei geworden. Diese Universalmethode verwirft nach dem Vorworte alles mechanische Auswendiglernen; „Namen prägen wir dem Gedächtnis mit Hilfe von Merkwörtern und Merksätzen ein, Zahlen lernen wir, indem wir verwandte Zahlen und gleichartige Perioden zusammenstellen; geschichtliche Ereignisse suchen wir im Gedächtnis festzuhalten, indem wir sie so gruppieren, daß uns die zufällige wie notwendige Aufeinanderfolge nach Ort und Zeit klar vor Augen steht.“ In 14 Lektionen, von denen an jedem Tage nur eine gelernt werden soll, führt die Methode ein in die Geheimnisse der preußischen Geschichte. Original ist sie auf jeden Fall. Wir haben noch bei keinem Buche so oft den Kopf geschüttelt als bei dem vorliegenden. Der Leser urteile selbst: Aus dem Mainfeldzuge 1866 sollen die Kämpfe bei Langensalza, Kissingen und Aschaffenburg gemerkt werden. Zu diesem Zweck werden folgende Merksätze eingeprägt: „Im Juni langten wir uns die Hannoveraner bei Langensalza. Im Juli gaben wir uns mit den Bayern blutige Küsse bei Kissingen. Und schafften bei Aschaffenburg den Bruderzwist aus der Welt.“ Aus dem Feldzuge in Böhmen 1866 werden die Schlachten bei Podol, Münchengrätz, Gitschin, Nachod, Skalitz, Trautenau und Königgrätz nach folgenden Merkversen gemerkt:

„Wir jagten wie toll, so es allen schien,
Nach Münchengrätz und nach Gitschin.
Dann ging's hott: nach Nachod,
Drauf wie der Blitz: nach Skalitz.
Ward's einigen auch flau: bei Trautenau,
Sie waren flott wie stets: bei Königgrätz.“

In dieser Weise geht es durch das ganze Buch, und es kommen darin noch viel sonderbarere Stellen vor. Uns fehlt leider der Raum, auch die Einprägung der Zahlen und der Namen der Hohenzollern und Mitarbeiter in Krieg und Frieden nach der Originalmethode vorzuführen und müssen den Leser auf das Heft selbst verweisen. Wir fürchten sehr, daß auch die Lehrer beim Lesen der „Originalmethode“ aus dem Kopfschütteln nicht herauskommen und, undankbar wie sie sind, dem mit so viel Fleiß und Scharfsinn ausgeklügelten Nürnberger Geschichtstrichter kein Verständnis entgegenbringen, trotzdem das Büchlein im Verlag des Hilfsvereins deutscher Lehrer erschienen ist.

4. Jos. Schiffels, Handbuch für den Unterricht in der brandenburgisch-preußischen Geschichte. Nach den maßgebenden amtlichen Bestimmungen u. methodischen Forderungen zunächst zum Gebrauch für Lehrer an Volksschulen bearb. u. herausg. 3., neu bearb., verb. u. verm. Aufl. Mit 13 in den Text gedruckten Kartenskizzen. X u. 444 S. Paderborn 1902, Ferd. Schöningh. 4,60 M.

Die erste Auflage dieses Buches ist im 46. Jahresberichte (1893) S. 346 angezeigt worden. Die dort gemachten Ausstellungen sind zum Teil berücksichtigt worden. Inwieweit die verbessernde Hand des Verfassers bei der dritten Auflage tätig gewesen ist, läßt sich ohne Kenntnis der ersten Auflage nicht beurteilen. Auf S. 57 wird noch immer Luise Henriette, die Gemahlin des großen Kurfürsten, als die Dichterin des Liedes „Jesus, meine Zuversicht“ bezeichnet. Abgesehen von der zu großen Fülle des Stoffes in teilweise recht breiter Darstellung, dürfte das Buch mit gutem Erfolge zu verwenden sein.

5. **Th. Franke**, Praktisches Lehrbuch der Deutschen Geschichte. Für die Volksschule in anschaulich-ausführlichen Zeit- u. Lebensbildern bearb. II. Teil: Neuzeit. 2., verb. Aufl. VI u. 527 S. Leipzig 1901, E. Wunderlich. 4,80 M., geb. 5,40 M.

Die erste Auflage findet sich im 50. Jahresberichte (1897) S. 191 eingehend besprochen. Die zweite Auflage ist dem Umfange nach etwas vermehrt, in Einzelheiten verbessert. Die letzte Einheit der ersten Auflage, „Gesetzes- und Gesellschaftskunde", ist in der neuen Auflage unter dem den Inhalt weniger treffenden Titel „Die Entwicklung Deutschlands im 19. Jahrhundert" umgearbeitet worden; auch hat der Verfasser die deutsche Wirtschaftsgeschichte bis zur Gegenwart fortgesetzt.

6. **J. Müller**, Hauptlehrer, Stoffe zur Belebung, Vertiefung u. Ergänzung des Geschichtsunterrichts in den Schulen Niedersachsens. I. Heft. 81 S. Hamburg 1901, H. O. Persiehl. 1 M.

Ausgehend von der Ansicht, daß die Geschichte der engeren Heimat in der Schule noch immer arg vernachlässigt wird, bietet Verfasser in 10 Aufsätzen Stoffe aus der älteren Geschichte Niedersachsens, die, zunächst für den Lehrer berechnet, nach Form und Inhalt zumeist nicht direkt verwendbar sind, aber doch mit leichter Mühe nutzbar gemacht werden können. Die Aufsätze sind nicht Originalarbeiten, sondern nach anderen Vorträgen, Aufsätzen, Büchern bearbeitet. Es sind: 1. Die ältesten Bewohner unserer Heimat. 2. Gründung und Verfassung der Dörfer in Niedersachsen. 3. Die Bestattung der Toten bei den alten Deutschen. 4. Die Bekehrung der Sachsen. 5. Urkunde über die Gründung des Bistums Bremen. 6. Leben des Erzbischofs Ansgar von seinem Nachfolger Rimbert. 7. Erzbischof Adaldog. 8. Erzbischof Adalbert. 9. Aus dem Leben Heinrichs des Löwen. 10. Die Kulturtätigkeit der Cisterzienser in Niedersachsen. Davon sind Nr. 1, 3, 4 und 10 von allgemeinem Interesse, Nr. 7 und 8 speziell für die Schulen Hamburgs, die übrigen für einen größeren Kreis Niedersachsens, wobei das Interesse an den einzelnen Aufsätzen in den verschiedenen Teilen Niedersachsens verschieden sein wird. Wie schon die Titel der einzelnen Aufsätze andeuten, überwiegt das kulturgeschichtliche Material; Nr. 5 und 6 sind Quellenberichte. Das Heft wird in niedersächsischen Schulen mit Nutzen verwandt werden können.

7. **Bruno Clemenz**, Geschichtswissenschaft u. Geschichtsunterricht in Deutschland bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts. 47 S. Donauwörth 1902, L. Auer. 50 Pf.

„Die hier niedergelegte Studie wird deshalb einem weiteren Leserkreise vorgelegt, weil bei der Sichtung der historiologischen Literatur eine Schrift vermißt wurde, die über den Werdegang und den gegenwärtigen Stand der deutschen Geschichtschreibung schnell orientiert." Daher verbreitet sich Verfasser kurz über die hervorragenden deutschen Historiker und ihre Werke vom ausgehenden Mittelalter an, wobei natürlich die Historiker des 19. Jahrhunderts, ein Raumer, Herder, Schelling, Hegel, Niebuhr, Eichhorn, Savigny, Ranke, Waitz, Giesebrecht, Sybel, Treitschke, Schlosser, Gervinus, Häusser, Droysen, Janssen, Annegarn, Becker u. a., ausführlicher gewürdigt werden. Die breiteste Würdigung erfahren die beiden neuesten Weltgeschichten, die von Schiller und von Helmolt. Unter den Darstellern der deutschen Geschichte werden Kämmel und Lamprecht eingehender gewürdigt. Der zweite Teil sucht den Beziehungen zwischen Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht nachzugehen. Das geschieht

sehr kurz und bleibt weit hinter dem zurück, was Professor E. Bernheim in Greifswald in seiner Studie „Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft im Verhältnis zur kultur- und sozialgeschichtlichen Bewegung unseres Jahrhunderts“ (52. Jahresbericht [1899] S. 286) ausgeführt hat. Der Forderung, daß die Schule dem Schaffen der Wissenschaft nicht nachteilig sei durch Hintanhaltung der anerkannten Wahrheiten im Geschichtsunterricht (S. 36) und daß die Lehrarbeit sich jederzeit der Uebereinstimmung ihrer Anschauungen in der Geschichte mit dem Stande der Wissenschaft vergewissere (S. 38), wird man zustimmen müssen. Ob dem Protestantismus wirklich kein Merkmal so klar aufgedrückt ist, als das Unhistorische (S. 7) und ob Janssens „Geschichte des deutschen Volkes seit dem Ausgange des Mittelalters“ wirklich so gänzlich frei von jeder Tendenz ist? (S. 21.)

8. Dr. **C. Spielmann**, Der Geschichtsunterricht in ausgeführten Lektionen. Für die Hand des Lehrers nach den neueren methodischen Grundsätzen auf Grund der neuen ministeriellen Bestimmungen bearbeitet. III. Teil: Preußisch-Deutsche Geschichte vom Ende des Großen Krieges bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts. Für die Oberstufe von Volks- u. Mittelschulen u. die Mittelklassen (Tertia, Untersekunda) höherer Schulen. XII u. 658 S. Halle 1902, H. Gesenius. 6 M., geb. 7 M.

Der II. Band dieses mit großer Sorgfalt und feinem pädagogischem Verständnis gearbeiteten Präparationswerkes ist im 53. Jahresberichte (1900) S. 302 bis auf die Verteilung des behandelten Stoffes auf zwei Schuljahre in konzentrischen Kreisen anerkennend besprochen worden. Da der III. Band genau nach denselben Grundsätzen für Stoffauswahl, -anordnung und -behandlung gearbeitet ist, so genügt es, kurz auf den zur Darstellung gekommenen Stoff zu verweisen. Er ist wieder in 40 Lektionen geteilt, von denen 20 für das erste und ebensoviel für das zweite Unterrichtsjahr in der preußischen Geschichte bestimmt sind, die Verteilung auf zwei konzentrische Kreise also beibehalten ist. Die Lektionen des I. Kursus behandeln besonders brandenburgisch-preußische, die des II. besonders allgemeine deutsche Geschichte. Ich muß mich auch hier gegen eine solche Verteilung auf zwei Kurse und das damit zusammenhängende Auseinanderreißen des der Natur der Sache nach zusammengehörigen Stoffes aussprechen; denn dieses Verteilen des Stoffes auf zwei Jahreskurse macht die auf dem Papier recht hübsch aussehende Zusammenfassung in 10 größere Einheiten in der Praxis des Schullebens völlig illusorisch. Wertvoll für den Lehrer ist auch die Inhaltsangabe nach Querschnitten, wovon 20 aufgeführt sind, sowie der auf der IV. Stufe angegebene reichliche Konzentrationsstoff. Sonst aber wird auch dieser Band, der bis zur Gegenwart führt und zum Schluß die wichtigsten Staats- und Reichseinrichtungen bespricht, von einsichtigen Lehrern, die den Geist eines Werkes erfassen und nicht am Buchstaben kleben, mit großem Nutzen zu gebrauchen sein.

9. **Ad. Schröder**, Hauptlehrer, Lehrplan für den Geschichtsunterricht. Einziger vom Deutschen Lehrerverein u. vom Verein für Verbreitung von Volksbildung preisgekrönter Plan für Geschichte. 29 S. Leipzig 1901, E. Wunderlich. 40 Pf.

Dieser Lehrplan wurde uns erst ein Jahr nach seinem Erscheinen zur Besprechung übersandt, weshalb diese etwas post festum kommt. Nach dem Preisausschreiben der im Titelzusatz bezeichneten Vereine sollte der Lehrplan enthalten: 1. eine Stoffübersicht, 2. eine Verteilung des Lehrstoffes in einer achtklassigen Volksschule, 3. einen Literaturnachweis.

Diesen Bedingungen entsprechend, zerfällt der Lehrplan in vorstehend angegebene drei Teile.

Da der Umfang des Planes möglichst einen Druckbogen nicht überschreiten sollte, so hat Verfasser auf theoretische Erörterungen über die Auswahl des Stoffes verzichtet. Das ist bei einem mit so hoher Auszeichnung bedachten Plane von vornherein sehr bedauerlich; doch liegt die Schuld an diesem Mangel nicht am Verfasser, sondern auf seiten der preisausschreibenden Vereine, die eine so einengende Bedingung gestellt haben. Aus einigen Bemerkungen des Verfassers zur Stoffverteilung und zum Literaturnachweis, sowie aus der Stoffübersicht selbst geht hervor, daß für die Auswahl etwa folgende Grundsätze maßgebend gewesen sind: Der Geschichtsunterricht der Volksschule beschränkt sich auf die deutsche Geschichte. Die Geschichte außerdeutscher Völker wird nur da herangezogen, wo sie von bestimmendem Einfluß auf den Gang der deutschen Geschichte gewesen ist. Auch die alte Geschichte, besonders die der Griechen und Römer, wird dem Gange der deutschen Geschichte an solchen Stellen eingegliedert, an denen sie zur Erhöhung des Verständnisses der deutschen Geschichte beizutragen vermag. Politische und Kulturgeschichte sind in inniger Wechselbeziehung zu behandeln, so daß die Darstellung der einen Seite des geschichtlichen Lebens die der anderen nicht zu deren Nachteile weit überragt. — Das sind von der heutigen Geschichtsmethodik allgemein anerkannte Grundsätze. Verfasser hat jedoch einen sehr wichtigen Grundsatz übersehen, nämlich die überaus wichtige und durchaus notwendige Berücksichtigung der Geschichte der Heimat, die in den kleineren deutschen Staaten zumeist mit der Geschichte des engeren Vaterlandes zusammenfällt. Da das Preisausschreiben vom deutschen und nicht vom preußischen Lehrerverein ausgeht, so hätte eben auch der deutschen Territorialgeschichte mit einigen Worten gedacht werden müssen. In seiner jetzigen Gestalt paßt der Lehrplan nur für preußische, streng genommen nur für brandenburgische Volksschulen, denn auch die einzelnen Territorien des preußischen Staates sind nicht berücksichtigt worden.

Bei der Bedeutung, die dieser preisgekrönte Lehrplan für sich in Anspruch nimmt, dürfte es sich empfehlen, die 52 Kapitelüberschriften, in die er zerfällt, hierher zu setzen, weil schon aus ihnen ungefähr wenigstens das Verhältnis hervorgeht, in welchem politische und Kulturgeschichte zueinander stehen; denn dieses Verhältnis scheint Verfasser als das wesentlich Neue gegenüber allen bisherigen Lehrplänen und Hilfsbüchern für den Geschichtsunterricht anzusehen.

1. Das deutsche Land und Volk in der Gegenwart. 2. Das deutsche Land und Volk zur Zeit Christi. 3. Der Glaube unserer Vorfahren. 4. Die Römer, die ersten Erzieher unseres Volkes. (In diesem Abschnitt wird das aus der römischen und griechischen Geschichte für notwendig erachtete Material behandelt. Auf die griechische Geschichte leitet die Erwägung, daß die Römer alle Mittelmeerländer, auch Griechenland, unterworfen haben. Wenn kein weiterer Gesichtspunkt für die Behandlung der griechischen Geschichte an dieser Stelle maßgebend ist, dann fragt man sich verwundert, warum nicht auch die ganze orientalische Geschichte hier behandelt werden soll, um so mehr, da Verfasser nach der Stoffverteilung auf S. 20 die Behandlung dieses 4. Kapitels dem Religionsunterrichte zuweist. Vom Religionsunterrichte aus aber finden sich weit bessere Anknüpfungspunkte an griechische und römische Geschichte.) 5. Römer und Germanen im Kampf; was die Germanen von den Römern lernten. 6. Die Religion Jesu, ihre Ausbreitung und Verweltlichung im

römischen Reiche. 7. Die Römer als Verkünder des Christentums unter den Germanen. 8. Karl der Große, der erste Erzieher unseres Volkes aus germanischem Blute. 9. Bildung neuer Nationen in Karls des Großen Weltreich; Gefahr einer Trennung der deutschen Stämme; Verdienste Heinrichs I. 10. Otto der Große; sein Versuch, die Reichseinheit durch die Kirche zu begründen. 11. Verderbliche Folgen der kirchlichen Politik Ottos. 12. Kampf zwischen Kaisertum und Papsttum; Heinrich IV. 13. Der Mohammedanismus und die Gefahren, welche er der Christenheit brachte. 14. Die Kreuzzüge. 15. Die Hohenstaufen, Fortsetzung des Kampfes zwischen Papst und Kaiser. 16. Traurige Ergebnisse der kirchlichen Kämpfe für Deutschland; das Streben Rudolfs von Habsburg nach einer Hausmacht eine Notwendigkeit. 17. Wie das Deutsche Reich im Mittelalter regiert wurde. 18. Deutschland gegen Ende des Mittelalters. 19. Bildung der Stände im deutschen Volke. (Königtum, Adel, Bauer.) 20. Die Ritter (der niedere Adel). 21. Der Bürgerstand; Aufkommen von Handel und Handwerk, Entstehung der Städte. 22. Aufkommen der Geldwirtschaft in den Städten; Leben in einer mittelalterlichen Stadt; die Hansa. 23. Die Kolonisation des Ostens, die größte Tat unseres Volkes im Mittelalter. 24. Die traurige Lage des Bauernstandes gegen Ende des Mittelalters. 25. Wie ein deutsches Reichsfürstentum regiert wurde. 26. Erfindungen und Entdeckungen, welche die Neuzeit anbahnten. 27. Die Reformation. 28. Luther, der Held der Reformation. 29. Das Haus Habsburg und das Papsttum im Kampfe gegen die Gewissensfreiheit. 30. Der 30jährige Krieg. 31. Hexenglaube und Hexenprozesse. 32. Einführung des unbeschränkten fürstlichen Regiments in Deutschland. 33. Die Hohenzollern, die Erben des Hauses Habsburg in Deutschland. 34. Drei gewaltige Erzieher aus dem Hause Hohenzollern; Friedrich Wilhelm, der große Kurfürst. 35. Friedrich Wilhelm I. 36. Friedrich der Große. 37. Das absolute Königtum in Frankreich, sein Sturz durch die Revolution. 38. Napoleon; Niederwerfung Oesterreichs; Ende des Deutschen Reiches; Demütigung Preußens. 39. Ursachen des Zusammenbruchs, und was für Lehren Preußen aus seiner Niederlage zog. 40. Die Freiheitskriege. 41. Gestaltung der deutschen Verhältnisse durch den Wiener Kongreß. 42. Was das deutsche Volk nach den Befreiungskriegen erhofft hatte. 43. Umwälzung in Industrie und Verkehr; öffentliche Meinung, Zeitungen. 44. Verfehlte Versuche zur Herstellung der deutschen Einheit. 45. Wilhelm I., der Große, der Erfüller der Hoffnungen des deutschen Volkes. 46. Kaiser Friedrich der Edle. 47. Kaiser Wilhelm II. 48. Wirtschaftliche Entwicklung im Deutschen Reiche. 49. Was tut der Staat für seine Bürger, und welche Pflichten haben diese gegen den Staat. 50. Wie kommt ein Gesetz zustande, und wie wird der Staatshaushalt festgesetzt? 51. Was tut die Gemeinde für ihre Bürger, und welche Pflichten haben diese gegen ihre Gemeinde? 52. Welchen Einfluß hat der Bürger auf die Gemeindeverwaltung?

Aus diesen Kapitelüberschriften geht hervor, daß Verfasser die Kulturgeschichte nur in einem Umfange behandelt wissen will, wie ihn besonnene Methodiker schon lange vor ihm gefordert haben, und daß die politische Geschichte noch immer das Hauptgewicht hat.

Da die Stoffübersicht ein zusammenhängendes Ganzes bildet und nur das Notwendigste für eine achtstufige Schule enthält, auch für eine weniger gegliederte Schule nichts gestrichen werden kann, so empfiehlt Verfasser eine Entlastung des Geschichtsunterrichts durch Zuweisung geschichtlicher Stoffe an andere Unterrichtsfächer, wobei er freilich die Frage der Mög-

lichkeit in Bezug auf etwaige Stoffüberhäufung dieser Fächer gar nicht prüft. Dem Religionsunterrichte weist er zu die Kapitel 3, 4, 6, 7, 16, 17, 27, 28, 29, 30, 31, dem deutschen Unterricht die Lektüre sämtlicher Geschichtsquellen, auch die Kapitel 48—52, die sich in populärer Fassung in jedem Lesebuch finden sollten, dem geographischen Unterrichte Kapitel 26b. Der Geschichtsunterricht soll in einer achtklassigen Volksschule in der vierten Klasse mit wöchentlich zwei Stunden beginnen, jedoch noch keine zusammenhängende Betrachtung der Geschichte, sondern eine Anzahl in sich abgerundeter Erzählungen aus alter und neuer Zeit bieten, die, 58 an der Zahl, weniger Geschichte, als historische Einzelzüge sind und viel besser später der zusammenhängenden Geschichtsbetrachtung eingefügt werden. Dieser Vorkursus des Verfassers unterscheidet sich von den sonst heute in Preußen üblichen Vorkursen um so weniger, als er selbst die rückwärts schreitende Anordnung will. In eine zusammenhängende Betrachtung der Geschichte würden die Schüler erst in der dritten Klasse eintreten. Die Anordnung des Stoffes nach konzentrischen Kreisen verwirft Verfasser; er weist der dritten Klasse die Geschichte des Mittelalters (Kapitel 1, 2, 5, 8—17, 26a), der zweiten Klasse die politische Geschichte der Neuzeit, insbesondere eine eingehende Betrachtung des Wirkens der großen Hohenzollern und ihrer Verdienste um Deutschland (Kapitel 30, 33—36, 38, 40, 41, 45—47), der ersten Klasse neben einer kurzen Wiederholung der Geschichte des Mittelalters eine eingehendere Betrachtung der Kulturarbeit unseres Volkes in diesem Zeitraume, ferner neben einer Auffrischung der neuzeitlichen Geschichte eine eingehendere Behandlung aller der Kapitel zu, welche dem Schüler das Verständnis für das Leben in Staat und Gemeinde erschließen (also Kapitel 17—25, 32, 37, 39, 42—44, 48—52, daneben zu wiederholen Kapitel 30, 33 bis 36, 38, 40, 41, 45—47). Es sind also die konzentrischen Kreise nicht ganz geschwunden. Auch sonst dürften mancherlei Bedenken zu äußern sein, z. B. die Trennung der Kulturgeschichte des Mittelalters von der politischen Geschichte.

Der Literaturnachweis auf S. 28 könnte reichhaltiger sein. Da dem Verfasser aus der großen Zahl der zum Gebrauch für die Schüler geschriebenen Bücher kein einziges bekannt ist, welches den Anforderungen genügt, die man mit Fug und Recht an ein solches Buch stellen darf, da also ein Buch, das für die Jugend das werden könnte, was Freytags „Bilder aus der deutschen Vergangenheit" für den gebildeten Mann sind, noch seines Verfassers harrt, so darf man mit Recht außerordentlich gespannt sein auf dieses vom Verfasser in Aussicht gestellte Buch, das dann wahrscheinlich für immer alle Mängel der Stoffdarbietung beseitigte und den Stempel der Vollkommenheit an seiner Stirn trüge. Auch die in Aussicht gestellte Bearbeitung der in Betracht kommenden Geschichtsquellen für den Schulgebrauch verspricht vorteilhaft von den bisherigen Quellenbüchern abzustechen. Warten wir also das Erscheinen dieser Musterbücher ab.

II. Lehrbücher für höhere Lehranstalten.

1. **Heinze-Rosenburg**, Die Geschichte für Lehrerbildungsanstalten. (Vier Teile.) 4. Teil: Neueste Geschichte seit 1815 bis zur Gegenwart. Selbständig bearb. von Hermann Rosenburg, Sem.-Lehr. Mit Titelbild u. 5 Bildertafeln zur Kunstgeschichte. Für die I. Seminarklasse. VII u. 179 S. Hannover 1902, C. Meyer. 2 M., geb. 2,50 M.

Den neuen Lehrplänen für die Seminare vom 1. Juli 1901 entsprechend, gibt der Neuherausgeber des Heinzeschen Geschichtslehrbuches

für die Seminare, der Seminarlehrer H. Rosenburg in Eisleben, den für die I. Seminarklasse bestimmten Teil in selbständiger Bearbeitung heraus. In der I. Seminarklasse soll der Geschichtsstoff die Zeit von 1815 bis zur Gegenwart umfassen. Deshalb bietet Verfasser zunächst das Zeitalter der Einigungs- und Verfassungskämpfe bis zum Regierungsantritt Wilhelms des Großen (1815—1858), sodann das Zeitalter Wilhelms I. (1858—1888), und zuletzt die Zeit seit 1888. Da sich in diesem Zeitraume die politischen, sozialen und kulturellen Verhältnisse der Gegenwart zumeist gestaltet haben, so mußten auch diese Verhältnisse zur Darstellung kommen. Dabei ist auch der ausländischen Völker öfters gedacht worden, so daß wir z. B. den griechischen Freiheitskampf von 1821—29, die Pariser Julirevolution 1830, den Aufstand in Belgien 1830, die Februarrevolution in Paris 1848, den Krimkrieg 1855, Italiens Befreiung und Einigung, den Nordamerikanischen Sklavenkrieg 1861 bis 65 u. a. bis auf den Burenkrieg und die Chinawirren vertreten finden. Ueberall finden wir in der Darstellung das löbliche Bestreben, den Lehrplanforderungen entsprechend nicht nur das Verständnis für den pragmatischen Zusammenhang der Ereignisse zu vermitteln, sondern auch die Befähigung zu wecken, die Gegenwart aus der Vergangenheit zu begreifen. Solchem Streben dienen auch Abschnitte, wie „Der innere Ausbau des Deutschen Reiches bis 1888", „Das wirtschaftliche Leben des deutschen Volkes", „Die Sozialdemokratie und die soziale Reform", „Der kirchenpolitische Kampf gegen den Ultramontanismus". Die Darstellung ist knapp, einfach, klar, sorgfältig gegliedert und mit passenden Abschnittsüberschriften versehen, wenn auch unseres Erachtens sich noch in etwas engem Rahmen bewegend. Dem eigentlichen Geschichtstexte sind noch zwei recht umfangreiche und sehr dankenswerte Anhänge beigegeben. Der erste Anhang will, den Lehrplanbestimmungen gemäß, in die Kenntnis der Verfassung und der öffentlichen Rechtsordnung im Deutschen Reiche und in Preußen einführen und gibt zu diesem Zwecke in für Seminaristen völlig erschöpfender, dabei durchaus übersichtlicher Weise die preußische und Reichsverfassung, die preußische Staats- und deutsche Reichsverwaltung, sowie die Selbstverwaltung der Kommunalverbände. Der zweite Anhang bietet Längsschnitte aus der deutschen Geschichte, die zur Lösung der Aufgabe beitragen sollen, die Zöglinge der I. Seminarklasse in die Kenntnis der geschichtlichen Entwicklung der einzelnen Stände und in das Verständnis der Verdienste der Hohenzollern auf sozialpolitischem Gebiete einzuführen. Es sind sieben Längsschnitte: Der Adel-, Militär-, Bürger-, Handel-, Handwerks- und Gewerbe-, Bauern- und Arbeiterstand. Die Zusammenstellung des Materials, immer mit der altgermanischen Zeit beginnend und in chronologischer Folge geordnet, ist vortrefflich übersichtlich und für obigen Zweck völlig erschöpfend. Die Seminargeschichtslehrer haben Ursache, dem Verfasser für diesen besonders mühevollen Teil seiner Arbeit recht dankbar zu sein. Zum Schluß finden sich noch die Verdienste der Hohenzollern auf sozialpolitischem Gebiete recht knapp und übersichtlich zusammengestellt. Alles in allem darf man wohl sagen, daß das Geschichtslehrbuch von Heinze durch diesen vierten Teil einen vortrefflichen Abschluß erhält.

2. **K. Kolbe u. A. Atzler**, Handbuch für den Geschichtsunterricht in Lehrerbildungsanstalten. 3., umgearbeitete Aufl. Habelschwerdt 1902, Frankes Buchh. 6 M.

I. Teil: Geschichte des Altertums für Präparanden-Anstalten u.

Lehrerseminare. Nach dem Lehrplane vom 1. Juli 1901 bearb. von **K. Kolbe.** Mit Abbildungen zur Kunstgeschichte. 108 S.

II. Teil: Deutsche u. brandenburgisch-preußische Geschichte für Lehrerseminare. Nach dem Lehrplane vom 1. Juli 1901 bearb. von **A. Atzler,** Sem.-Lehr. Mit Abbildungen zur Kunstgeschichte u. Schlachtenplänen. XII u. 480 S.

In dieser dritten Auflage sind nur diejenigen Aenderungen vorgenommen worden, die durch die neuen Lehrpläne geboten erschienen. Die alte Geschichte muß jetzt ein Jahr früher gelehrt werden, ohne daß der der Volksschule entstammende Präparand irgend welche Vorkenntnisse für dieselbe mitbringt. Ihre Darstellung muß infolgedessen vereinfacht werden. Im II. Teile ist die Geschichte der neuesten Zeit bis zur Gegenwart fortgeführt worden. Den Lehrplänen entsprechend, wurden neu aufgenommen kurzgefaßte Ueberblicke über die Geschichte der preußischen Provinzen und deren Erwerbung durch die Hohenzollern, eine Anzahl von Stammtafeln und eine ausführliche Darlegung der öffentlichen Rechtsordnung im Deutschen Reiche und in Preußen. Dankenswert sind auch die Skizzen zu den 12 Längsschnitten, die ebenfalls von den neuen Lehrplänen verlangt werden. Außerdem enthält das Buch 10 Schlachtenpläne und Feldzugsskizzen zur Preußischen Geschichte und eine Anzahl von Grundrissen, Querschnitten und Einzelformen zur Geschichte der Baukunst. Inwieweit im einzelnen die dritte von der zweiten Auflage abweicht. entzieht sich unserer Beurteilung, da uns diese nicht vorgelegen hat. Etwaige Vorzüge besonderer Art haben wir an dem Buche nicht finden können.

3. Dr. **K. Schenk,** Direktor, Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten. Ausgabe C: Für preußische Lehrerbildungsanstalten in Uebereinstimmung mit den Bestimmungen vom 1. Juli 1901. Leipzig, B. G. Teubner.

Vorstufe: Geschichte des Altertums von Dir. Dr. **K. Schenk** u. Schulrat **F. Maigatter.** Mit 4 Geschichtskarten u. 27 Bildertafeln. VII u. 115 S. 1899. Geb. 2,20 M.

I. Teil: Deutsche u. preußische Geschichte bis zum Westfälischen Frieden von Dir. Dr. **K. Schenk** u. Schulrat **F. Maigatter.** Mit 5 Geschichtskarten u. 26 Bildertafeln. VI u. 224 S. 1901. Geb. 3,20 M.

II. Teil: Deutsche Geschichte vom Ausgange des 30jährigen Krieges bis 1815 von Direktor **E. Wolff** u. Schulrat **F. Maigatter.** Lehraufgabe für die II. Klasse der Lehrerseminare. Mit Geschichtskarten u. Bildertafeln. V u. 169 S. 1902. Geb. 2,40 M.

III. Teil: Deutsche Geschichte von 1815 bis zur Gegenwart von **E. Wolff** u. **F. Maigatter.** Nebst Abriß der Rechtsordnung im Deutschen Reiche u. in Preußen von **M. Griep.** Lehraufgabe für die 1. Klasse der Lehrerseminare. Mit 4 Geschichtskarten u. 16 Bildertafeln. VI u. 250 S. 1902. Geb. 3,20 M.

Der Titelzusatz „in Uebereinstimmung mit den Bestimmungen vom 1. Juli 1901" ist nur teilweise zutreffend, denn die Vorstufe, die Geschichte des Altertums enthaltend, ist bereits 1899 erschienen und im 52. Jahresberichte (1899), S. 297, der I. Teil im 53. Jahresberichte (1900) S. 305 angezeigt worden, also zu einer Zeit, in der die neuen Bestimmungen überhaupt noch nicht vorlagen. Beide Bücher haben jetzt nur einen neuen Umschlag mit obigem irreführenden Titelzusatz erhalten. Sonst ist genau derselbe Stoff, der ursprünglich für die drei Seminarjahre bestimmt war, auf jetzt vier Jahre verteilt worden, so daß sich diese Verteilung äußerlich allerdings in Uebereinstimmung mit den neuen

Lehrplänen befindet. Eine jedenfalls bequeme Art der Anpassung an neue Bestimmungen. Bei obigen Besprechungen mußten wir bereits hervorheben, daß dem Buche jegliche Originalität abgeht, da es weiter nichts enthält als den beinahe völlig unveränderten Abdruck der entsprechenden Hefte des für höhere Schulen bestimmten großen Geschichtswerkes von Schenk. Auch der II. und III Teil, die Geschichte von 1648 bis zur Gegenwart enthaltend, welcher Stoff nach den früher geltenden Plänen für die I. Seminarklasse bestimmt war, nach den neuen Bestimmungen aber für die II. und I. Klasse gelten soll, ist keine Originalarbeit, denn er stimmt in allem bis in die kleinsten Einzelheiten hinein mit dem oben angezeigten für die Oberprima der Gymnasial- und Realanstalten bestimmten und vom Direktor E. Wolf bearbeiteten IX. Teile des Schenkschen Geschichtswerkes überein. Was dort für einen Jahrgang bestimmt ist, hat man hier auf zwei Jahrgänge verteilt, indem man, den neuen Bestimmungen gemäß, die Zeit von 1648—1815 und von da bis zur Gegenwart zusammenfaßte. Die Sache liegt also einfach so, daß die sämtlichen für die preußischen Lehrerbildungsanstalten bestimmten vier Hefte ursprünglich für die höheren Schulen ausgearbeitet und alsdann mit dem neuen Titel und dem Namen eines neuen Mitarbeiters versehen worden sind. Warum wohl Herr Maigatter seinen Namen hergegeben haben mag zu dem Titel eines Buches, an dessen Bearbeitung er keinen Anteil hat? Also eine Büchermache eigenster Art! Da der III. Teil aber nur 92 Seiten Geschichtstext hat (1815 bis zur Gegenwart) und dieser Stoff für ein Jahr nicht gut ausreicht, auch, um (den neuen Bestimmungen gemäß) „das Vaterland, seine Ordnungen und Einrichtungen verstehen und lieben zu lernen", ist der „Einführung in die Kenntnis der öffentlichen Rechtsordnung im Deutschen Reiche und in Preußen" ein besonderer Abschnitt „Verfassungs- und Rechtskunde" gewidmet worden, der den durch seine „Bürgerkunde" bereits bekannten Max Griep zum Verfasser hat. Diese „Verfassungs- und Rechtskunde" ist unter dem Titel „Kleine Rechts- und Bürgerkunde" auch besonders erschienen und im laufenden Jahresberichte (X, 3) besprochen worden. Die preußischen Seminarlehrer sollten genau prüfen, ob diese für preußische Seminare ursprünglich gar nicht bestimmten Lehrbücher den neuen Bestimmungen auch entsprechen und sich durch den Titel nicht irreführen lassen.

4. Dr. **K. Schenk**, Prof. **E. Wolff** u. Dr. **E. Gehmlich**, Lehrbuch der Geschichte für sächsische u. thüringische Lehrerbildungsanstalten. Ausgabe D des Lehrbuches der Geschichte für höhere Lehranstalten von Direktor Dr. K. Schenk. II. Teil: Deutsche u. sächsisch-thüringische Geschichte von Heinrich I. bis zur Gegenwart. Mit 5 Karten. VI u. 177 S. Leipzig 1902, B. G. Teubner. Geb. 2,80 M.

Teil I und III dieser für sächsische und thüringische Lehrerbildungsanstalten bestimmten Sonderausgabe des vielteiligen Schenkschen Geschichtswerkes, die alte Geschichte enthaltend und für Klasse VI und IV der sechsstufigen Seminare bestimmt, sind im 52. Jahresberichte (1899) S. 297 angezeigt worden. Der vorliegende II. Teil, für Klasse V bestimmt, beginnt mit der Geschichte Heinrichs I., weil Teil I die deutsche Geschichte bis zur Auflösung der karolingischen Reichseinheit geführt hat. Dieser II. Teil enthält den für Unter- und Obertertia und Untersekunda bestimmten Stoff des IV., V. und VI. Teiles des Schenkschen Geschichtswerkes für Gymnasial- und Realanstalten. Natürlich mußte der Stoff, der für diese höheren Schulen auf drei Jahre reichen, während

er im Seminar in einem Jahre bewältigt werden soll, an manchen Stellen gekürzt werden, was um so nötiger war, als ja die sächsisch-thüringische Geschichte an den dazu passenden Stellen dem Gange der deutschen Geschichte einverwebt werden mußte. So ist es gekommen, daß zwar das ganze äußere Gerüst des Schenkschen Werkes (Gruppierung und Darstellung des Stoffes, Rand- und Fußnoten, Jahreszahlen, Inhaltsverzeichnis, Kanon der einzuprägenden Jahreszahlen usw.) beibehalten, aber doch viele oft recht interessante Einzelheiten gestrichen worden sind und die Darstellung als zu knapp erscheint. Die Eingliederung der sächsisch-thüringischen Geschichte ist im allgemeinen nicht ungeschickt, wenn auch der daraus gebotene Stoff für Lehrerbildungsanstalten vielfach als zu dürftig erscheinen wird, da er oft weniger gibt, als z. B. in Thüringer Volksschulen behandelt wird. Wir halten auch hier die Verquickung der für ganz verschiedene Anstalten mit verschiedenen Zielen bestimmten Lehrbücher für ein Unding und hätten gewünscht, daß Dr. E. Gehmlich sich mit seinem Geschichtswerke auf völlig eigene Füße gestellt hätte. Jedenfalls werden die hier in Betracht kommenden Seminare sorgfältig zu prüfen haben, ob dieses Lehrbuch ihren Bedürfnissen gerecht zu werden vermag.

5. Direktor Dr. **K. Schenk**, Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten, in Uebereinstimmung mit den neuesten Lehrplänen. Teil IX: Lehraufgabe der Oberprima: Neuere Geschichte 1648—1888 von Direktor Prof. E. Wolff. Ausgabe A u. B. VIII u. 265 S. Leipzig 1901, B. G. Teubner. Geb. 2,80 M.

Dieser IX. Teil des groß angelegten Geschichtswerkes baut sich auf dem von demselben Verfasser bearbeiteten und für Untersekunda bestimmten VI. Teile auf, mit dem er die Anordnung und Gliederung des Stoffes und vielfach auch die Ausdrucksweise gemein hat. Die Kriegsgeschichte ist etwas knapper dargestellt, als dies sonst wohl zu geschehen pflegt, um mehr Raum für die Kultur- und Sozialgeschichte zu gewinnen. Sonst ist auch dieser Band nach den von Dr. Schenk aufgestellten Grundsätzen ausgearbeitet und teilt alle Vorzüge des vielteiligen Werkes.

6. Dr. **Friedrich Neubauer**, Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten. 3. Aufl. Halle 1902, Buchh. des Waisenhauses.

III. Teil: Geschichte des Altertums für Obersekunda. VIII u. 172 S. 1,60 M., geb. 2 M.

IV. Teil: Deutsche Geschichte bis zum Westfälischen Frieden. VIII u. 196 S. 1,60 M., geb. 2 M.

Die erste Auflage dieses vortrefflichen Lehrbuches ist im 51. Jahresberichte (1898) S. 304 mit warmer Anerkennung besprochen worden. Da die Verbesserungen der neuen Auflage meist stilistischer Natur sind und verhältnismäßig wenig inhaltliche Aenderungen, Zusätze und Kürzungen vorgenommen worden sind, so sei hiermit kurz auf die Besprechung der ersten Auflage verwiesen.

7. Dr. **Wilhelm Meiners**, Leitfaden der Geschichte für höhere Lehranstalten. I. Teil: Leitfaden der alten Geschichte für Quarta. VI u. 118 S. Leipzig 1901, B. G. Teubner. Geb. 1,60 M.

Der Leitfaden der deutschen Geschichte für die mittleren Klassen von demselben Verfasser ist im 53. Jahresberichte (1900) S. 304 mit Anerkennung besprochen worden. Der vorliegende für Quarta bestimmte Leitfaden der alten Geschichte, nach denselben Grundsätzen gearbeitet wie

jener, enthält, den amtlichen Bestimmungen entsprechend, nur die Geschichte der Griechen und Römer mit scharfer Unterscheidung von Geschichte und Sage. Die Sagen sind nach den preußischen Lehrplänen zwar schon in Quinta zu behandeln, sind aber zum Zwecke der Wiederholung hier nochmals aufgenommen, jedoch in einen besonderen Anhang verwiesen worden, damit auch der Schüler Sage und Geschichte scheiden lerne. Im Text des Leitfadens findet sich jedesmal ein kurzer Hinweis auf die betr. Sage. Was das Buch besonders wertvoll macht, ist die erzählende Darstellung desselben, die bei maßvoller Breite Einfachheit und Anschaulichkeit zeigt und nicht allzuviel Namen bringt. Der Erzählton scheint mir für Quarta sehr glücklich getroffen zu sein. Das Buch sei warm empfohlen.

8. **Gustav Richter**, Grundriß der Neueren Geschichte. Für die oberen Klassen von Gymnasien u. Realgymnasien. 3. Aufl. XIV u. 164 S. Leipzig 1901, B. G. Teubner. Geb. 1,60 M.

Der Leitfaden enthält die Neuere Geschichte vom Jahre 1492 ab bis zur Gegenwart in drei großen Abschnitten: 1492—1648, 1648 bis 1789, 1789—1888. Er will nicht nur ein knapper Leitfaden zur Vorbereitung und Wiederholung sein, sondern grundsätzlich mehr bieten, als in den Geschichtsstunden zur Verwertung kommen kann. Die Darstellung ist knapp, übersichtlich gegliedert, entbehrt nicht der nötigen Anschaulichkeit und vereinfacht die doch unentbehrliche Kriegsgeschichte, so daß das Buch sicher mit großem Nutzen verwendet werden kann. Freilich fehlt ihm die Anpassung an die preußischen Lehrpläne.

9. **J. C. Andrä**, Grundriß der Geschichte für höhere Schulen. 24. Aufl., neu bearb. u. für die Oberstufe neunklassiger Schulen fortgesetzt von Prof. Dr. Karl Endemann u. Prof. Emil Stutzer. Leipzig 1902, R. Voigtländer.

1. Teil: Alte Geschichte für die Quarta höherer Lehranstalten. Nach J. C. Andrä von Dr. Karl Endemann. Mit 5 Geschichtskarten, 4 Tafeln zur Geschichte der Baukunst u. Bildhauerei u. 4 Bildern zur Kulturgeschichte. 108 S.

2. Teil: Deutsche Geschichte bis zur Gegenwart für die Tertia u. Untersekunda höherer Lehranstalten. Nach J. C. Andrä von Dr. Karl Endemann. Mit 8 Geschichtskarten, 8 Tafeln zur Geschichte der Baukunst u. Bildhauerei u. 12 Bildern zur Kulturgeschichte u. einem Anhange: Landes- (Provinzial-) Geschichte. VIII u. 311 S.

Teil I u. II in 1 Bande geb. 3,80 M.

4. Teil: Geschichte des Mittelalters u. der Neuzeit bis zum Jahre 1648 für die Unterprima höherer Lehranstalten. Von Emil Stutzer. VI u. 182 S. Geb. 2,20 M.

Der alte, weit verbreitete Andräsche Grundriß liegt hier in einer für neunstufige höhere Lehranstalten (Gymnasien, Realgymnasien, Ober-Realschulen) bestimmten Neubearbeitung vor, die von Prof. Dr. Endemann besorgt worden ist. Die bisher fehlende Fortsetzung des Werkes für Obersekunda und Prima hat der durch mehrere Veröffentlichungen auf dem Gebiete des Geschichtsunterrichts bereits vorteilhaft bekannte Gymnasialdirektor Emil Stutzer hinzugefügt. Die Neubearbeitung des altbekannten Buches ist im Anschluß an die neuen Lehrpläne erfolgt, hat aber trotz durchgreifender Veränderungen dem Buche seinen alten Charakter gewahrt, so daß sie mit Recht als neue Auflage bezeichnet werden kann. Es ist die zusammenhängende, auf Klarheit und Verständlich-

keit Gewicht legende Darstellung beibehalten worden; es finden sich die wichtigsten wissenschaftlichen Errungenschaften der letzten Jahrzehnte verwertet; das Persönliche tritt, namentlich auf der Unterstufe, nach Gebühr in den Vordergrund, ohne daß deshalb die Lebensführung, namentlich die wirtschaftliche Tätigkeit der Völker in den Hintergrund getreten wäre; in der Darstellung der politischen Entwicklung der einzelnen Staaten und ihrer gesamten Kulturverhältnisse wurde das richtige Maß zu treffen versucht; im Interesse der Konzentration und der Vertiefung des Stoffes wurde öfter auf die in den gangbaren deutschen Lesebüchern enthaltenen Gedichte geschichtlichen Inhalts hingewiesen. Da auch die übersichtliche Gruppierung des Stoffes recht geschickt getroffen, dem I. und II. Teile außerdem 12 Geschichtskarten, 12 Tafeln zur Geschichte der Baukunst und Bildhauerei und 12 Bilder zur Kulturgeschichte beigegeben sind, so wird das Buch zweifellos seinen alten Ruf bewahren und sich neue Freunde erwerben.

10. Dr. **Edmund Ulbricht**, Grundzüge der Alten Geschichte. 3., neubearb. Aufl. Dresden 1902, Karl Damm.
I. Griechische Geschichte. 134 S. Geb. 1,60 M.
II. Römische Geschichte. 166 S. Geb. 2 M.
Derselbe, Grundzüge der Geschichte des Mittelalters. 3., neubearb. Aufl. 231 S. Ebd. Geb. 2,50 M.

Die beiden Bücher, deren erste Auflagen uns zur Besprechung nicht vorgelegen haben, weshalb wir auch nicht wissen, in welcher Richtung die Neubearbeitung von der ursprünglichen Anlage abweicht, sind für Gymnasien und Realgymnasien bestimmt, den preußischen Lehrplänen entsprechend also für Obersekunda. Deshalb ist der Stoff, 300 Druckseiten für ein Jahr, etwas reich bemessen, und die Benutzer werden starke Kürzungen vornehmen müssen, trotzdem Verfasser das Buch dem Vorworte nach auch zum Hand- und Hilfsbuch für Prima bestimmt hat, damit der Primaner „mit seiner Hilfe sein Wissen in der alten Geschichte lebendig zu erhalten oder zu ergänzen oder den Zusammenhang ganzer Entwicklungsreihen sich zu vergegenwärtigen vermag“. Der Stoff ist vortrefflich gegliedert, nicht nur im Ganzen, sondern auch in seinen einzelnen Teilen. Der ausschlaggebenden Macht der Persönlichkeit in der Geschichte entspricht die Berücksichtigung der führenden Geister auf allen Gebieten historischer Betätigung, so daß auch die Kulturgeschichte zu dem ihr gebührenden Rechte gekommen und der Stoff von unwesentlichen, das Gedächtnis unnötig beschwerenden Einzelheiten, besonders aus der Kriegsgeschichte, tunlichst befreit worden ist. Nach jeder längeren Periode folgt sogleich die dazugehörige Tabelle zur Zusammenfassung und Wiederholung, welche genau dieselbe Gliederung wie der Text aufweist, so daß also der Schüler leicht die Uebersicht des Stoffes sich einprägen kann. Auch die geschichtlichen Grundbegriffe, namentlich des wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und staatlichen Lebens, hat Verfasser zu klarer Darstellung zu bringen gesucht, „um dadurch die Einsicht in den tieferen Zusammenhang der Dinge, insbesondere in die Wechselwirkung vorzubereiten, welche zwischen der wirtschaftlich-sozialen und geistigen Entwicklung eines Volkes einerseits und seinen politischen Schicksalen andererseits besteht“. Das Buch scheint völlig geeignet, seinen Zweck zu erfüllen.

Auch die „Grundzüge der Geschichte des Mittelalters“ sind nach denselben Grundsätzen bearbeitet und vortrefflich gelungen, so daß auch dieses Heft warm empfohlen zu werden verdient.

11. Dr. **Martin Mertens**, Hilfsbuch für den Unterricht in der alten Geschichte. 5. u. 6. verb. Aufl. VIII u. 154 S. Freiburg i. Br. 1902, Herder. 1,60 M.

Da die vorliegende 5. und 6. Auflage keine wesentliche Aenderung erfahren hat, so sei auf die Anzeige der zweiten Auflage im 52. Jahresberichte (1899) S. 296 verwiesen.

12. **Friedrich Polack**, Geschichtsbilder aus der allgemeinen u. vaterländischen Geschichte. Ausgabe A: Leitfaden für mittlere u. höhere Schulen. 18. verb. Aufl., herausg. unter Mitwirkung von H. Zander. Mit 266 Porträts u. kulturhistorischen Abbildungen, nebst 8 historischen Karten in Farbendruck. VIII u. 462 S. Leipzig 1902, Th. Hofmann. Geb. 2,40 M.

Ein im Pädagog. Jahresbericht schon oft empfohlener, viel gebrauchter Leitfaden, an dessen Verbesserung mit jeder neuen Auflage gearbeitet wird.

13. **L. Hoffmeyer** u. **W. Hering**, Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht in Präparandenanstalten. Mit einem Anhang von 86 Abbild. zur Kultur- u. Kunstgeschichte. 10. Aufl., umgearb. auf Grund des Lehrplans f. d. Königl. Preußischen Präparandenanstalten vom 1. Juli 1901. 367 S. Breslau 1902, Ferd. Hirt. Geb. 3 M.

Die wesentlichste Aenderung, welche nach dem Vorwort das Hilfsbuch in der vorliegenden Auflage durch die Lehrpläne für die preußischen Präparandenanstalten und Lehrerseminare vom 1. Juli 1901 erfahren hat, besteht in dem Wegfall der morgenländischen und in der Umarbeitung der griechisch-römischen Geschichte, die jedoch so ziemlich unverändert aus dem ersten Teile des für Seminare bestimmten Lehrbuches der Geschichte von denselben Verfassern in das Hilfsbuch herübergenommen und, weil die Verfasser nichts voraussetzen konnten, hie und da anders gestaltet worden ist. Infolge der neuen Lehrpläne bietet daher das Hilfsbuch zuerst deutsche und dann alte Geschichte. Das Hilfsbuch, eines der ersten für Präparandenanstalten, wird jedenfalls auch in Zukunft fleißig gebraucht werden.

14. **Rudolf Sinwel**, Prof., Lehrbuch der Geschichte für höhere Handelsschulen (Handels-Akademien) u. verwandte Lehranstalten. 2,30 K., geb. 2,80 K.

I. Teil: Das Altertum. IV u. 237 S. Wien 1901, A. Hölder.

Ein vortreffliches Lehrbuch, das die Geschichte der morgenländischen Völker, die griechische und römische Geschichte mit besonderer Berücksichtigung der materiellen Kultur, der Industrie, des Handels und der Kolonisation in sorgfältig gegliederter, ausführlicher und einfacher Darstellung erzählt und überall die Abhängigkeit der Völker und ihrer Kultur von dem von ihnen bewohnten Boden betont. Zu jedem der drei großen Abschnitte sind eine Anzahl Wiederholungsfragen hinzugefügt, und am Schlusse steht eine synchronistische Uebersichtstabelle. Das Buch wird jedenfalls in den Anstalten, für die es bestimmt ist, mit großem Nutzen zu gebrauchen sein.

15. **Theodor Matz**, Hilfs- u. Vorbereitungsbücher für die Prüfungen an höheren Lehranstalten. Für Gymnasiasten, Realschüler, Seminaristen, Präparanden rc. I. Repetitorium der Weltgeschichte. 136 S. Dresden 1902, E. Pierson. 1,25 M.

Das Büchlein ist eine durch einzelne Notizen zur Kulturgeschichte erweiterte Tabelle, wie sie schon sehr zahlreich und weit besser vorhanden sind. Sowohl in Bezug auf die geschichtlichen Tatsachen, als auch auf

Stil und Orthographie zeigt es sehr viele Flüchtigkeiten, so daß derjenige, der einer solchen Tabelle nicht entraten kann, gut tut, zu einer besseren zu greifen.

III. Lehrbücher für höhere Mädchenschulen.

1. Dr. **K. Schenk**, Direktor, Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten. Ausgabe E: Für höhere Mädchenschulen in 3 Teilen u. einer Vorstufe bearb. von Dr. Franz Violet. Leipzig 1901, B. G. Teubner.
   I. Teil: Geschichte des Altertums. (Lehrstoff der III. Klasse.) Mit 4 Karten u. 28 Bildertaf. VI u. 113 S. Geb. 2 M.
   II. Teil: Deutsche Geschichte bis zum Westfälischen Frieden. (Lehrstoff der II. Klasse.) Mit 6 Karten u. 32 Bildertaf. VI u. 216 S. Geb. 2,60 M.

Auch diese fünfte Ausgabe des vielteiligen Schenkschen Geschichtswerkes, dessen einzelne Teile an den verschiedensten Stellen des Pädagogischen Jahresberichts schon wiederholt besprochen worden sind, weist die größte Uebereinstimmung mit dem Originalwerke auf, da es sich der Bearbeiter zum Grundsatze gemacht hat, den Schenkschen Text unverändert zu lassen, wo es irgend anging. Als Grundlage für das Tatsächliche der vorliegenden beiden Hefte dienten Teil III und IV der Ausgabe B, die durch kulturgeschichtliche Stoffe aus Teil VII und VIII derselben Ausgabe vermehrt worden sind. Nur die Form der Darstellung ist dem jüngeren Lebensalter der Schülerinnen entsprechend geändert worden. „Eine sorgfältige Berücksichtigung alles dessen, was auf das weibliche Denken und Empfinden besonders anregend und veredelnd wirken kann“, ist nicht allzu sehr aufgefallen. Die zahlreichen Anmerkungen des Schenkschen Geschichtstextes sind hier durch Hineinarbeiten in den Text beseitigt worden. Dankenswert sind die zahlreichen Hinweise auf Sagenstoffe, deutsche Gedichte und Werke der bildenden Kunst. Auch die Bildertafeln zur Kunstgeschichte, der Ausgabe C für preußische Lehrerbildungsanstalten entnommen, werden gute Dienste leisten. Für die Bedürfnisse der Mädchenschule und die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit erscheint der Stoff zu umfangreich.

2. Dr. **Herm. Stöckel** u. Dr. **Aug. Ullrich**, Lehrbuch der Geschichte für höhere Mädchenschulen u. verwandte Anstalten. III. Band: Geschichte der Neuzeit. Mit einem Anhang: Abriß der Bayerischen Geschichte seit dem Ausgang des Mittelalters. VIII u. 200 S. München 1902, G. Franzscher Verl. Geb. 2,20 M.

Das Buch beginnt die Neuzeit mit dem Jahre 1492, behandelt zuerst die Erfindungen und Entdeckungen und führt dann in ununterbrochener chronologischer Reihe bis zur Gegenwart, dabei auch Abschnitte aus der fremdländischen Geschichte enthaltend oder auf solche in Anmerkungen verweisend. Die politische Geschichte ist zu Gunsten der Kulturgeschichte beschränkt worden; in der Kulturgeschichte ist auch des Familienlebens, der Arbeit und der sozialen Stellung der Frau in den verschiedenen Zeitabschnitten gedacht worden. Die Darstellung ist freilich recht knapp, so daß die Namen sehr gehäuft auftreten; das zeigt sich z. B. in dem Abschnitt über die Kulturzustände des 19. Jahrhunderts und auch in den früheren Abschnitten zur Kulturgeschichte. Auch sonst wird sehr häufig nur mit Begriffen, nicht mit den ihnen zu Grunde liegenden Anschauungen operiert. Sehr anerkennenswert sind die zahlreichen Hinweise auf die den Geschichtsstoff begleitende Lektüre; sogar auf einige französische und englische Gedichte ist hingewiesen worden. Die Hinweise sind freilich so

zahlreich, daß unmöglich alles gelesen werden kann. Der Lehrer wird noch sehr viel dazu tun müssen, wenn der hier gebotene Umriß mit seiner Fülle von Stoff den Schülerinnen schmackhaft werden soll. Von dem als Anhang gegebenen Abriß der bayrischen Geschichte bedauern wir, daß er nicht organisch der deutschen Geschichte eingegliedert ist, wie das in anderen Geschichtslehrbüchern für bayrische Schulen in sehr geschickter Weise geschehen ist.

3. Dr. **Ferd. Roßbach**, Lehrbuch der deutschen Geschichte für die oberen Klassen höherer Mädchenschulen. Nebst einem Anhang. 2., umgearb. Aufl. XII u. 340 S. Leipzig 1902, Roßbergsche Verl. Geb. 4 M.

Das Buch gibt im Gegensatz zur ersten Auflage statt der früher gebrauchten kurzen, nur in Merksätzen und oft in Stichworten angedeuteten Darstellung eine möglichst geschlossene Erzählung, die freilich noch sehr knapp ist und des belebenden und schmückenden Details fast überall entbehrt. Neben dem persönlichen ist auch das kulturgeschichtliche Element genügend berücksichtigt worden. Daß der gegenüber der ersten Auflage vermehrte Stoff nunmehr auch für Lehrerinnenseminare ausreichend sein sollte, möchte zu bezweifeln sein. Der Lehrstoff ist übersichtlich gruppiert und gegliedert, die Paragraphenüberschriften durch fetten Druck hervorgehoben worden. Das Frauenleben der verschiedenen Zeitabschnitte erscheint mit Rücksicht auf den Zweck des Buches nicht genügend berücksichtigt. Recht dankenswert ist der als besonderes Büchlein erscheinende Anhang, der außer 12 Bildern zur deutschen Kulturgeschichte von Adolf Lehmann mit kurzem Text nach Heymann und Uebel noch einige Illustrationen zur preußischen Geschichte, eine beschränkte Anzahl von Abbildungen zur Geschichte der deutschen Baukunst und 6 Karten zur deutschen und preußischen Geschichte enthält und auch zu jedem anderen Lehrbuche verwendet werden kann. Die Ausstattung des Buches ist recht gediegen.

4. **Konrad Ernst**, Lehrbuch der Geschichte der Griechen und Römer für die oberen Klassen katholischer höherer Mädchenschulen. Mit 8 Bildertaf. u. 4 Geschichtskarten. 2., verb. Aufl. V u. 92 S. Paderborn 1902, F. Schöningh. 1,40 M.

Da die neue Auflage nur wenig Veränderungen zeigt, so verweisen wir kurz auf die Besprechung der ersten Auflage im 51. Jahresbericht (1898) S. 298. Neu hinzugekommen sind die 8 Bildertafeln zur Kunstgeschichte, deren Ausführung jedoch zu wünschen übrig läßt.

5. **Gustav Rusch**, Prof., Lehrbuch der Geschichte für österreichische Mädchenlyceen. I. Teil: Für die 2. Klasse. 123 S. Wien 1902, A. Hölder. 1,30 K., geb. 1,80 K.

Enthält eine beschränkte Anzahl von Geschichtsbildern aus der Geschichte der orientalischen Völker und der Griechen, der Römer und aus der allgemeinen Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit, insbesondere aus der österreichischen Geschichte. Der morgenländischen und griechischen Geschichte, nach den Erzählungen des Herodot, sind entnommen: Cyrus, Cambyses und die Eroberung Aegyptens, der Perserkönig Darius, die Kriegszüge des Darius gegen die Griechen, der Kriegszug des Xerxes. Aus der Geschichte der Römer, den Erzählungen des Livius entnommen, finden sich nur Aeneas und die 7 sagenhaften Könige Roms vertreten. Aus der deutschen Geschichte sind ausgewählt: Die alten Deutschen, die alten Deutschen und die Römer, Karl der Große, Rudolf von Habsburg, Kaiser Maximilian I., Kaiser Franz Joseph I. Die einzelnen Bilder

sind sehr einfach und in großer Ausführlichkeit dargestellt, sorgfältig in Abschnitte gegliedert und die Abschnitte mit Ueberschriften versehen, berücksichtigen auch die Sagenstoffe und fassen den aus jedem Bilde sich einzuprägenden Gedächtnisstoff am Schlusse kurz und übersichtlich zusammen. Nach einem solchen Buche lernen die Mädchen erzählen und vernachlässigen doch auch die kurzen Merkstoffe nicht. Stellenweise könnte wohl die Darstellung etwas knapper sein, ohne daß dadurch der Wert des Buches beeinträchtigt würde.

6. Dr. **Peter Mitteregger**, Griechische, römische u. vaterländische Sagen u. Erzählungen. Ein Anhang zum I. Bande seines Deutschen Lesebuches für Mädchen-Lyceen. IV u. 89 S. Wien 1902, F. Deuticke. Geb. 1,40 M.

Enthält 25 Sagen und Erzählungen aus der alten und 28 aus der österreichischen Geschichte. Den größten Raum aus den Sagen der alten Geschichte nimmt die Heimkehr des Odysseus ein. Die Erzählungen, meist vom Verfasser selbst stammend, geben geschichtlichen Stoff in einfachster Form. Auch die Sagen, zumeist anderen Verfassern entlehnt, sind sehr schlicht und einfach erzählt. Das sehr gut ausgestattete Büchlein ist offenbar nur für die erste Geschichtsstufe bestimmt. Dort wird es gute Dienste leisten.

IV. Lehrbücher für Volks- und Mittelschulen.

1. Dr. **R. Froning**, Oberl., u. Rektor **Adolf Grothe**, Geschichte für Mittelschulen u. ähnliche Lehranstalten der Provinz Sachsen. Ausg. D f. evangel. Schulen. Mit 5 Geschichtskarten. VIII u. 312 S. Wiesbaden 1903, E. Behrend. Geb. 2,40 M.

Für Schüler und Schülerinnen der Mittelschulen und ähnlicher Lehranstalten der Provinz Sachsen bestimmt, ist das Buch recht gut geeignet, den Anforderungen der Gegenwart an den Geschichtsunterricht zu entsprechen. Es stellt aus psychologischen, ethischen und pädagogischen Gründen die Geschichte der Heimat in den Mittelpunkt dergestalt, daß nach Möglichkeit von der Heimatprovinz ausgegangen und zu ihr zurückgekehrt wird. Das ist in ganz vortrefflicher Weise geschehen, denn man wird kaum einen Abschnitt in der deutschen Geschichte finden, in dem nicht der Zusammenhang der sächsisch-thüringischen mit der deutschen Geschichte aufgedeckt worden wäre. Diesem Zwecke dient auch die sehr instruktive und übersichtliche Karte über den Aufbau der Provinz Sachsen auf S. 251, sowie mehrere Abschnitte aus dem besonderer Hervorhebung werten Anhange, in denen unter Angabe der betreffenden Seitenzahl im Buche in übersichtlicher Weise zusammengestellt ist die allmähliche Entwicklung des Herzogtums Sachsen und sein Zerfall, der Aufbau der einzelnen Regierungsbezirke der Provinz Sachsen, die Schlachtenorte und großen Söhne der Provinz, sowie ein Verzeichnis der erwähnten Ortsnamen in der Provinz Sachsen. Dabei ist diese geschickt und konsequent durchgeführte organische Eingliederung der Heimatgeschichte nirgends aufdringlich oder auffällig hervordrängend, sondern sie fügt sich als zwar notwendiges, aber keine besondere Bedeutung beanspruchendes Glied in den Verlauf des geschichtlichen Ganzen ein. — Kriegs- und Kulturgeschichte hat das Buch als gleichwertig behandelt und möglichst um die Person der Herrscher gruppiert. Es finden sich daher trotz der Kürze der Darstellung im ersten Abschnitt der deutschen Geschichte bis 1648 recht eingehende und sorgfältig gegliederte kulturgeschichtliche Darstellungen, die in der preußischen Geschichte, in der stets die Hohenzollernfürsten

den Kernpunkt der Darstellung bilden, ein weit ausführlicheres Gewand tragen, so daß sich die Person der Hohenzollern auf dem gesamtgeschichtlichen Hintergrunde lebensvoll abhebt. Auch einiger hervorragender Frauengestalten ist gebührend gedacht worden. — Um das Verständnis der Gegenwart bei der heranwachsenden Jugend einigermaßen anzubahnen, ist auch die allerjüngste Zeit mit ihrer Gesetzgebung und Weltpolitik berücksichtigt worden. Die einzelnen Abschnitte sind scharf gegliedert. Von besonderem Werte erscheint uns auch der Anhang, der ausschließlich Uebersichten zum Zwecke der Wiederholung und Uebung enthält. Außer den schon oben angeführten Zusammenstellungen aus der Geschichte der heimatlichen Provinz finden sich hier die wichtigsten Jahreszahlen, die deutschen Kaiser und Könige bis 1806, eine Regententafel der wichtigsten außerdeutschen europäischen Staaten, eine Zusammenstellung der Hohenzollern und ihrer Wahlsprüche, eine Uebersicht über die allmähliche Vergrößerung des preußischen Vaterlandes, eine Zusammenstellung der vaterländischen Gedenktage, und ganz besonders erwähnenswert 14 chronologische Uebersichten aus der deutschen Kulturgeschichte, von denen nur zu wünschen ist, daß sie auch wirklich mit den Schülern erarbeitet werden. Den ersten und zweiten Abschnitt des Buches bildet auf 64 Seiten die griechische und römische Geschichte mit zwei Karten. Auch die Entwicklung Preußens ist auf einer Doppelkarte dargestellt. Auf sonstigen Bildschmuck ist verzichtet worden. Das Buch erscheint bei guter Ausstattung in hohem Grade geeignet, seinen Zweck zu erfüllen.

2. Dr. **C. Spielmann**, Schülerhefte für den vaterländischen Geschichtsunterricht. Für die Oberstufe von Volks- u. Mittelschulen. Halle 1902, H. Gesenius.
Heft II: Deutsche Geschichte von den ältesten Zeiten bis zum Ende des Großen Krieges. 99 S. Kart. 80 Pf.
Heft III: Preußisch-deutsche Geschichte vom Ende des Großen Krieges bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts. 144 S. Kart. 1 M.

In diesen beiden Schülerheften legt der Verfasser den etwas zusammengezogenen Erzähltext der Präparationen vor, die er im II. und III. Teile seines für die Hand des Lehrers bearbeiteten und an anderer Stelle besprochenen Werkes „Der Geschichtsunterricht in ausgeführten Lektionen“ geboten hat. Jedes der beiden Hefte enthält den Geschichtsstoff in 40 Kapiteln, die den 40 Lektionen jedes Bandes des Präparationswerkes und zugleich den 40 Schulwochen entsprechen, so daß also in einfachster Weise die Verteilung des Geschichtsstoffes auf das Schuljahr erfolgt ist. Die beiden Hefte sind etwas umfänglicher als die meisten für Volks- und Mittelschulen bestimmten Geschichtsleitfäden und berücksichtigen in der Darstellung die politische, kulturelle, soziale und wirtschaftliche Seite der deutschen Entwicklung möglichst gleichmäßig. Die Darstellung beschränkt sich nicht auf eine trockene Vorführung von Tatsachen, Namen und Zahlen, sondern will in ihrer breiteren Ausführlichkeit ein kleines Geschichtslesebuch bilden, aus dem die Schüler den Werdegang des deutschen und preußischen Volkes von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart kennen lernen und Interesse für die vaterländische Geschichte gewinnen sollen. Neben der breiteren, stets dem Verständnis der Volksschule angepaßten Darstellung, der sorgsamen Gliederung des Stoffes im einzelnen und ganzen, der Beschränkung auf das Wichtigste unter Vermeidung alles Nebensächlichen und Ueberflüssigen, fällt besonders die überaus sparsame Verwendung von Namen und Zahlen,

besonders auch von Schlachtennamen, auf. Wir glauben, daß diese Schülerhefte neben den größeren Handbüchern für den Lehrer dem Geschichtsunterricht ganz vortreffliche Dienste zu leisten imstande sein werden, da sie auch unabhängig von diesen gebraucht werden können.

3. Dr. H. **Winter**, Kurzer Lehrgang der Vaterländischen Geschichte unter Mitberücksichtigung der Allgemeinen Kulturgeschichte für Mittelschulen. Mit 12 Karten u. 25 Abbild. 1. Bändchen: Mittelalter u. Neue Zeit bis zum Westfälischen Frieden. VIII u. 159 S. München 1902, R. Oldenbourg. Geb. 1,75 M.

Das Buch ist eine kürzere Bearbeitung des für höhere Schulen bestimmten „Lehrbuches der deutschen und bayrischen Geschichte" von demselben Verfasser, dessen 3. Auflage im 53. Jahresberichte (1900) S. 309 eingehend besprochen worden ist. Die dort aufgezählten Vorzüge sind, soweit sie nicht durch die kürzere Darstellung beeinträchtigt werden, auch diesem Buche eigen, und wir zweifeln nicht, daß es fleißig benutzt werden wird. Besonders erwähnt zu werden verdient die organische Eingliederung der bayrischen in die deutsche Geschichte und deren übersichtliche Zusammenstellung in der Form von Rückverweisen auf S. 156 bis 157.

4. Dr. **Franz Ziemann**, Geschichte für die Mittelstufe. 2 Hefte. Hannover 1902, C. Meyer. 1. Heft: Aus unserm Kaiserhause. (1. Schuljahr.) 21 S. 20 Pf. 2. Heft: Vom Großen Kurfürsten bis zum Großen Kaiser. (2. Schuljahr.) 31 S. 25 Pf.

Beide Heftchen erzählen ganz ausschließlich Charakterzüge und Anekdoten aus dem Leben der Hohenzollern in einfachster Form, das erste in rückwärts-, das zweite in vorwärtsschreitendem Gange. Jedes Geschichtchen wird mit einer den Inhalt kurz zusammenfassenden fettgedruckten Unterschrift versehen. Daß sich heutzutage auch auf der Mittelstufe bereits der Geschichtsunterricht nicht auf solche dürftige, oft recht nichtssagende Geschichten beschränken darf, sondern den Kindern die Augen zu öffnen versuchen muß für das allmähliche Werden der sie rings umgebenden Einrichtungen, das sollte doch auch ein preußischer Seminaroberlehrer wissen.

5. Dr. **Große-Bohle**, Regierungs- u. Schulrat a. D., u. Rektor **C. Heppe**, Vaterländische Geschichte. Arnsberg 1902, J. Stahl.
Ausgabe B: Für evangelische Schulen. Bearb. von H. Schreff.
1. Teil: Für die Mittelstufe der Volksschule. 27. Aufl. Mit 27 Abbild. 47 S. 30 Pf. 2. Teil: Für die Oberstufe der Volksschule. 15. Aufl. Mit 67 Abbild., 5 Schlachten- u. 2 Feldzugsplänen u. 4 Kärtchen, das allmähliche Wachstum des preuß. Staates darstellend. 116 S. 50 Pf.
Ausgabe C: Für katholische Schulen.
1. Teil: Für die Mittelstufe der Volksschule. 45. Aufl. Mit 27 Abbild. 47 S. 30 Pf. 2. Teil: Für die Oberstufe der Volksschule. 33. Aufl. Mit 63 Abbild. u. s. w. 112 S. 50 Pf.

Beide Ausgaben stimmen zum größten Teil wörtlich überein. Selbst die Reformationsgeschichte in der Ausgabe für evangelische Schulen ist so farblos, daß ebensogut der Text der Ausgabe C hätte verwandt werden können. Der Unterschied besteht nur darin, daß im zweiten Teile der Ausgabe B zuerst die preußische und dann die deutsche Geschichte erzählt wird, in der Ausgabe C umgekehrt. Im ersten Teile der Ausgabe B

wird der Stoff zuerst in regressivem Gange bis zu Friedrich Wilhelm III., dann in chronologischer Folge vom Großen Kurfürsten bis zu Friedrich Wilhelm II. geboten, während in Ausgabe C bei übrigens völlig gleichem Texte der regressive Gang durch das ganze Buch festgehalten wird. Die hohe Zahl der Auflagen macht die dürftigen Heftchen nicht besser und die Erfolge des danach erteilten Geschichtsunterrichts wahrscheinlich nicht nachhaltiger. In Ausgabe B sind auf S. 109 zwei Zahlen aus Luthers Leben falsch angegeben.

V. Spezielle Landesgeschichte.

1. Prof. Dr. **W. Pierson**, Leitfaden der Preußischen Geschichte. Herausg. von Dr. John Pierson. 14. Aufl. Mit den Standbildergruppen in der Siegesallee zu Berlin u. einer geschichtlichen Karte des brandenburgisch-preußischen Staates von Prof. H. Kiepert. VI u. 202 S. Berlin 1902, L. Simion. 1,40 M.

Ein Schulbuch, das seit dem Jahre 1865, in welchem Jahre die erste Auflage erschien, 14 Auflagen erlebt hat und noch immer benutzt wird, bedarf keiner weiteren Besprechung. Die neue Auflage ist vom Sohne des bekannten verstorbenen Verfassers herausgegeben und mit den Standbildergruppen in der Siegesallee zu Berlin neu geschmückt. Das Buch bietet fast ausschließlich politische Geschichte, während die Kulturgeschichte kaum berührt wird.

2. **Fritz Lehmensick**, Thüringer Sagen. VIII u. 90 S. Leipzig 1902, H. Bredt. Geb. 1,25 M.

Das mit einer Anzahl von einfachen Bildern von dem Thüringer Maler Ernst Liebermann in München hübsch geschmückte Buch, das als geschichtliches Lesebuch für das 3. Schuljahr im Anschluß an den Lehrplan der Uebungsschule des Pädagogischen Universitätsseminars zu Jena gedacht und von dem früheren Oberlehrer dieser Schule, dem jetzigen Königl. Sächsischen Seminaroberlehrer Fritz Lehmensick, bearbeitet worden ist, enthält nur die Thüringer Sagen, die im Geschichtsunterricht des dritten Schuljahres zur Behandlung kommen sollen und die durch Ziller für diese Stufe vorgeschlagen und von Staude-Göpfert in ihrem Präparationswerk zur deutschen Geschichte bereits größtenteils behandelt worden sind. Es sind 8 Thüringer Königsgeschichten von König Irminfried und Amalaberga, 11 Thüringer Grafengeschichten von Ludwig mit dem Barte und Ludwig dem Springer, und 31 Thüringer Landgrafengeschichten von Ludwig dem Eisernen, Ludwig dem Milden, Hermann, Ludwig dem Heiligen und der heiligen Elisabeth, vom Kinde von Brabant, von Friedrich dem Gebissenen und vom letzten Landgrafen Friedrich dem Einfältigen. Der Verfasser hat nicht nur jede einzelne Sage sorgfältig gegliedert und die Abschnitte mit Ziffern versehen, sondern ist auch bemüht gewesen, der Fassungskraft und dem Wortschatze der Kinder des dritten Schuljahres angemessen zu erzählen und deshalb schon in die Erzählung die Erläuterung manches Wortes mit aufzunehmen. Es will mir scheinen, als ob infolge dieses an sich durchaus notwendigen und löblichen Bemühens die Darstellung an manchen Stellen etwas breit geraten wäre. Jedenfalls haben wir ein in der Praxis entstandenes Buch vor uns, das nicht nur in den Schulen Thüringens, sondern auch über dessen Grenzen hinaus in allen in Zillerschem Geiste arbeitenden Lehranstalten Beachtung finden wird.

3. Dr. R. Thiele, Bilder aus Thüringens Sage u. Geschichte. Nach Konrad Stolles Chronik. 96 S. Erfurt 1902, C. Villaret. 75 Pf.

Erzählt auf Grund der oben angegebenen Chronik eine Reihe von zwanglosen und nirgends auf Vollständigkeit des Behandelten Anspruch machenden Bildern aus der Thüringischen Sage und Geschichte des Mittelalters, von Anbeginn bis zum Untergange Thüringens als selbständigen Staates im Jahre 1440. Das Gebotene ist mit Hinblick auf die wissenschaftlich sicheren Ergebnisse der historischen Forschung geprüft, daher die Sage als solche gekennzeichnet und größtenteils ausgeschieden worden. Wer keine großen Ansprüche an eine solche Lektüre stellt und ohne große Anstrengung gern ein bescheidenes Sträußchen aus dem reichen Füllhorn der Thüringischen Sage und Geschichte pflücken möchte, dem sei das anspruchslose Büchlein empfohlen.

4. Dr. M. Wehrmann, Prof., Aus Pommerns Geschichte. Sechs Vorträge, im Stettiner Frauenverein gehalten. 101 S. Stettin 1902, L. Saunier. 1,60 M.

Indem Verfasser in 6 Einzelbildern die wichtigsten Abschnitte der Geschichte Pommerns in Vortragsform behandelt, hat er von vornherein auf eine zusammenhängende Darstellung verzichtet, dem Vortragsorte entsprechend aber die Geschichte Stettins besonders herangezogen. Die Vorträge sind einfach in ihrer Darstellung, fassen das auf Grund eigener Quellenforschung und zahlreicher fremder Arbeiten zur deutschen und pommerschen Geschichte zur Verfügung stehende Material gut und übersichtlich zusammen, bemühen sich, recht anschaulich zu sein, zu welchem Zwecke allerdings noch mehr konkretes Material hätte angeführt werden können, und sind daher angenehm lesbar und vielfach auch für die Schule verwendbar. Die 6 Vorträge handeln: Von der Christianisierung und Germanisierung des Landes, von der Hansa und dem mittelalterlichen Städtewesen, von Herzog Bogislav X. und der Reformation, vom Dreißigjährigen Kriege und dem Großen Kurfürsten, von der Zeit der drei preußische Könige Friedrich Wilhelms I., Friedrichs II. und Friedrich Wilhelms III.

VI. Biographisches.

1. Sophus Ruge, Columbus. 2. Aufl. Mit 3 Bildnissen u. 2 Karten. (5. Band von: Geisteshelden. Eine Sammlung von Biographien. Begründet von Dr. Anton Bettelheim.) 214 S. Berlin 1902, E. Hofmann & Co. 2,40 M., geb. 3,20 M.

Die erste Auflage dieser vortrefflichen Biographie ist im 45. Jahresberichte (1892) S. 378 mit warmen Worten gewürdigt worden. Das im Anhang gegebene Verzeichnis der wichtigsten Schriften über Kolumbus ist um die inzwischen neu erschienenen vermehrt worden. Ob und inwieweit dieselben im Texte selbst Berücksichtigung gefunden haben, ist nirgends ersichtlich.

2. Georg Buchwald, Doktor Martin Luther. Ein Lebensbild für das deutsche Haus. Mit zahlreichen Abbild. im Text, sowie dem Bildnis Luthers in Heliogravüre nach einem Gemälde von L. Cranach zu Nürnberg. XII u. 530 S. Leipzig 1902, B. G. Teubner. Geb. 6 M.

Eine prächtige Lutherbiographie, nicht für die Gelehrten, auch nicht für die Kinder, sondern für das deutsche Haus, die auf Grund eingehendsten Studiums schlicht und klar, häufig mit seinen eigenen Worten, den Werdegang des Reformators erzählt und warmherzig das Werk der Reformation,

seine Notwendigkeit und Schwierigkeit, klarlegt. Zu dem vortrefflichen Texte treten illustrierend die 118 Abbildungen, meist die Lutherstädte, Luthers Wohnungen, seine Freunde und Gegner darstellend. Das Buch wird in jedem evangelisch gesinnten Hause eine freundliche Aufnahme finden.

3. Dr. **Bernh. Rogge**, Johann Friedrich, Kurfürst von Sachsen, genannt „der Großmütige". Eine Gedenkschrift zur vierhundertjährigen Wiederkehr seines Geburtstages. 125 S. Halle 1902, E. Strien. 1,60 M., geb. 2,25 M.

Den Anlaß zu diesem auf sorgfältigstem Studium umfangreicher einschlägiger Geschichtswerke ruhenden volkstümlichen Lebensbilde des dritten Kurfürsten der Reformation hat die am 30. Juni 1903 bevorstehende vierhundertjährige Wiederkehr des Geburtstages desselben gegeben. Frei von allem rhetorischen Schwung, in das Gewand einer edlen, auch dem weniger Gebildeten verständlichen, einfachen Sprache gekleidet, zeichnet Verfasser den fürstlichen Charakter, so schwach und doch so heldengleich standhaft, so kindlich und doch so kühn männlich, daß das Bild dieses standhaften Bekenners unter den Fürsten der Reformationszeit sich dem aufmerksamen Leser unverlierbar einprägen wird. „Möge die Schrift dazu beitragen, in den evangelischen Kreisen Deutschlands und insbesondere in den thüringischen Landen das Andenken dieses deutschen Fürsten aufzufrischen und lebendig zu erhalten, der wie kein anderer in den Tagen der Reformation ein Märthyrer des evangelischen Glaubens geworden ist, der seine Kurwürde und sein Leben für sein evangelisches Bekenntnis eingesetzt hat."

4. Dr. **Gottlob Egelhaaf**, Gustav Adolf in Deutschland 1630—1632. (Schriften des Vereins für Reformationsgeschichte Nr. 68.) IV u. 144 S. Halle 1901, M. Niemeyer. 1,20 M.

Verfasser hat den Abschnitt unserer deutschen Geschichte, der sich an den Namen Gustav Adolfs knüpft, auf Grund der ihm erreichbaren gedruckten Quellen in allgemein faßlicher Weise darzustellen versucht. Dabei hat er sich bemüht, „die religiöse Würdigung des Auftretens des Königs mit der Nüchternheit politischer Betrachtung und den Anforderungen des Nationalgefühls zu vereinigen und durch eine unbefangene Darstellung der historischen Bedingtheit jener Zeit und ihrer Menschen den gewaltigen Stoff über den Parteistandpunkt zu erheben". Dabei ergeht es dem Verfasser, wie vielen anderen Verehrern des Schwedenkönigs auch, daß er in diesem, dessen Mutter eine holsteinische, dessen Gemahlin eine brandenburgische Fürstin war, der das Deutsche wie seine Muttersprache redete, nicht einen uns völlig Fremden erblickt, sondern als einen König, der auch zu den Männern gehört, welche die Grundlagen des neuen Deutschland von lange her gelegt haben, da er uns vor spanisch-habsburgischer Verknechtung bewahrt und mit dem Protestantismus die Freiheit des Gewissens erhalten hat. Die Darstellung ist, dem Zwecke des Buches entsprechend, stellenweise trocken, betont zu sehr die politischen und zu wenig die kulturellen Verhältnisse, so daß dem Leser das Interesse zu erlahmen droht. Am wenigsten angenehm berührt die völlig schmucklose Darstellung des Todes bei Lützen.

5. **Reinh. Koser**, Friedrich der Große als Kronprinz. 2. Aufl. 272 S. Stuttgart 1901, J. G. Cotta Nachfl. 4 M.

Das Buch schildert auf Grund genauester Quellenstudien, zu denen namentlich die Bestände des Königl. Preußischen Hausarchivs und des

Königl. Geheimen Staatsarchivs benutzt worden sind, den Werdegang des großen Königs vom Tage seiner Geburt bis zur Thronbesteigung, deckt die Fäden der Entwicklung des unseligen Verhältnisses zwischen Vater und Sohn auf, dabei die beiderseitige Schuld sorgfältig abwägend, schildert den Fluchtversuch von 1730 mit seinen unglücklichen Folgen, die arbeitsreiche Zeit in der Kammer und beim Regiment zu Küstrin, sowie Friedrichs schönste Zeit in Rheinsberg, widmet ein umfangreiches Kapitel der Politik des Kronprinzen und erörtert zuletzt das sich immer günstiger gestaltende Verhältnis zwischen Vater und Sohn mit dem frohen Ausblick auf eine glanzvolle Regierung. Das Buch ist außerordentlich fesselnd, dabei stellenweise knapp geschrieben, setzt keine Gelehrsamkeit, wohl aber Geschichtskenntnis und geschichtliches Urteil voraus und zerstört namentlich die einseitige Ansicht, die die Schuld an Friedrichs trüber Jugend dem rauhen, hartherzigen Vater allein aufbürden möchte und lange genug aufgebürdet hat. In einem umfangreichen Anhange „Bemerkungen" weist Verfasser die urkundlichen Belege für seine Behauptungen nach, so daß der kritisch veranlagte Leser die Quellen selbst nachprüfen kann. Als Einleitung zu des Verfassers großer Biographie Friedrichs des Großen ist das Studium des vortrefflichen Buches durchaus nötig.

6. **Erich Marcks**, Wilhelm I. Rede bei der Enthüllung des Kaiserdenkmals zu Heidelberg am 5. Dezember 1901. 2. Aufl. Heidelberg 1902, C. Winters Univers.-Buchh. 60 Pf.

Entwirft in vortrefflicher, tief zu Herzen gehender Sprache an der Hand eines kurzen geschichtlichen Rückblickes auf den Lebensgang des verewigten Kaisers das Charakterbild des Königs und Kaisers, des allzeit seiner Hoheit sich bewußten Monarchen, des Mannes der Treue, der Pflicht, der Selbstbeherrschung und des Gewissens, der festen Kraft und des heldenhaften Mutes, der Ausdruck deutschen Wesens, deutscher Macht und deutscher Größe, das Symbol eines Herrschers: „hoch und straff, gütig und heiter, pflichteifrig und klar; in Antlitz und Wort und täglicher Arbeit schlicht und getreu, von einfach großen Zügen, all sein Wesen verständig-gesund, entschieden, echt, von tiefer Wärme und weichem Herzen — nur in der Stille hinter dem allem ein Zug von unbewußt heroischer Größe des Willens, bereit, einmal hinauszudrängen in die weite Welt der Tat." Wer ein kurzes, dabei scharfes Charakterbild des Kaisers lesen will, greife zu obiger Rede des hervorragenden Heidelberger Historikers.

7. **Margaretha v. Poschinger**, Kaiser Friedrichs Tagebücher über die Kriege 1866 u. 1870—71, sowie über seine Reisen nach dem Morgenlande und nach Spanien. 2. Aufl. 192 S. Berlin 1902, R. Schröder. 2 M., geb. 3 M.

Das Buch enthält, wie schon der Titel angibt, neben den Kriegstagebüchern von 1866 und 1870/71 die Tagebücher über des Kronprinzen Reise nach dem Morgenlande aus Anlaß der Einweihung des Suezkanals im Jahre 1869 und über seine Reise nach Spanien im Jahre 1883. Am kürzesten gefaßt ist das Kriegstagebuch 1870, am ausführlichsten das über die Reise nach Spanien. Man muß nach der Lektüre dem Urteile der Herausgeberin beipflichten, welche einleitend bemerkt: „Hat der erlauchte Verfasser in seinen Kriegstagebüchern seine hohe Begabung für die eindrucksvolle Schilderung der ernsten und furchtbaren Bilder des Krieges dargetan und sich im Kriegsjahre 1870—71 als weitschauenden Politiker großen Stils gezeigt, der ganz und gar von dem Gedanken der Einigung

Deutschlands und von dem Vorsatze des freiheitlichen Ausbaues des Reiches erfüllt ist und dessen Ausführungen an manchen Stellen programmatischen Charakter haben und eine imponierende sittliche Größe atmen, so bekundet er in seinen Aufzeichnungen über seine Reise nach dem Morgenlande und nach Spanien sein hochentwickeltes Vermögen, Zustände und Menschen der von ihm bereisten Länder nach der historischen und kulturellen Seite zu beleuchten. Mit dem offenen Auge des Künstlers entwirft er landschaftliche Gemälde von höchster Schönheit; mit feinem Verständnis beschreibt er den Anblick der in Trümmern liegenden, noch immer bewunderungswürdigen Kunstschöpfungen längst vergangener Zeiten. Unterstützt wird die reine Wirkung dieser lebensvollen und plastischen Schilderungen durch eine ungemein ansprechende, an glücklichen Wendungen reiche Schreibart." Das Buch sei warm empfohlen.

8. Dr. **Bauck**, Prof., Kaiser Wilhelm II. Ein Charakterbild unseres Kaisers als Regent. Festrede. 15 S. Gumbinnen 1902, Gebr. Reimer. 50 Pf.

Entwirft im Rednerstile ein Charakterbild unseres Kaisers als Regent, zumeist auf Grund der Reden, die von ihm in den letzten Jahren aus den verschiedenartigsten Anlässen gehalten worden sind. Dabei verbreitet sich der Redner zunächst über die persönlichen Regenteneigenschaften des Kaisers, sodann über die Ziele seiner inneren und seiner äußeren Politik. Als Ziel seiner inneren Politik wird besonders die Ueberwindung der Sozialdemokratie, als Ziel seiner äußeren die Weltpolitik, die Herrschaft über die See, bezeichnet. Verfasser bekennt sich als unbedingter Anhänger dieser politischen Ziele.

9. **Max Lenz**, Geschichte Bismarcks. 455 S. Leipzig 1902, Duncker & Humblot. 6,40 M.

Diese Geschichte Bismarcks ist die fast unveränderte Sonderausgabe eines Artikels der allgemeinen deutschen Biographie. Vollendet im Stil, in der meisterhaften Gruppierung der Tatsachen, scharf und treffend in der Charakteristik der Personen, verlangt sie nur mit der Geschichte des 19. Jahrhunderts völlig vertraute Leser, da sie die Kenntnis der politischen Ereignisse und der geistigen und sozialen Strömungen des Bismarckschen Zeitalters voraussetzt. Vortrefflich macht uns schon die orientierende Einleitung „Friedrich Wilhelm III. und sein Staat" mit dem politischen Milieu von Bismarcks Jugend- und Entwicklungszeit bekannt. Auch in allen anderen Abschnitten ist der Umgebung Bismarcks, die sein Werden und Wachsen, sein Wollen und Vollbringen beeinflußte, die größte Aufmerksamkeit geschenkt worden. Das geschieht immer in knapper Darstellung, so daß man stellenweise eine größere Ausführlichkeit für erwünscht halten möchte. Die von gemäßigt liberalem Standpunkte geschriebene vortreffliche Biographie, deren Lektüre einen hohen Genuß gewährt, sei hierdurch wärmstens empfohlen.

10. **Oskar Klein-Hattingen**, Bismarck und seine Welt. Grundlegung einer psychologischen Biographie. 2 Bände. Berlin 1902, F. Dümmlers Verl.
1. Band: Von 1815—1871. VIII u. 709 S. 8 M., geb. 9 M.

Auch diese Bismarckbiographie beansprucht, gleich der vorstehend angezeigten, von vornherein einen bevorzugten Platz in der gesamten Bismarckliteratur. Der Verfasser hat sich die Aufgabe gestellt, „auf dem Grunde des historisch-politischen und biographischen Materials eine psychologische Demonstration zu geben, zum Endzweck einer im wesentlichen

erschöpfenden Bismarck-Charakteristik." Zur Veröffentlichung einer solchen Biographie, die er als literarische Ehrenpflicht ansieht, hält er den Zeitpunkt trotz der zeitlichen Nähe seines Lebens schon jetzt für gekommen; „denn was auch aus den Schätzen heimischer und fremder Archive und aus anderen Quellen im Laufe der Zeit ans Tageslicht treten mag: das über den deutschen Staatsmann heute vorliegende Material ist von einer Fülle, Mannigfaltigkeit und Bedeutung, daß eine für seine Charakteristik wesentliche Bereicherung nicht erwartet werden kann." Und so führt uns denn der Verfasser auf Grund des reichen Quellenmaterials hinein in den Werdegang des größten deutschen Staatsmannes, indem er ihn in dem uns vorliegenden ersten Bande charakterisiert als den jungen Bismarck (1815—1847), als den Abgeordneten (1847—1851), als den Gesandten (1851—1862), als den Konfliktsminister (1862—1866) und als den Bundeskanzler (1867—1871). Immer gibt der Verfasser erst die Tatsachen, wobei sehr viel Quellenbelege mit angeführt werden, zieht daraus seine Schlüsse auf den Charakter seines Helden, überblickt am Schlusse eines größeren Abschnitts den bisher zurückgelegten Weg und faßt das gewonnene Material zu einem sorgfältig begründeten Charakterbilde zusammen. Bei diesem Verfahren wird die Lektüre auch für den zu einem großen Gewinn, der mit der politischen Geschichte bisher nur in großen Zügen vertraut war und dem die intime Kenntnis der Einzelvorgänge noch abging. Dabei nimmt Verfasser durchaus nicht einseitig Partei für seinen Helden und die führenden Männer seines Zeitalters; rückhaltlos deckt er vielmehr deren Charakterschwächen, ihren Parteistandpunkt auf, unbekümmert darum, ob sein Werk hier oder dort gewissen Empfindungen entgegentritt, „denn der Honig der Pietät gehört nicht in die Wissenschaft von dem, was war und geschah — der Geschichtschreiber ist entweder ein Wahrheitsucher oder er ist nichts." Von diesem Standpunkte aus will das umfangreiche Werk, dessen erster Band hiermit angelegentlich empfohlen wird, beurteilt sein.

11. **Hans Blum**, Bismarck. Ein Buch für Deutschlands Jugend u. Volk. XVI u. 319 S. Heidelberg 1903, C. Winter. Geb. 5 M.

Im Gegensatz zu den vorstehend besprochenen Bismarck-Biographien von Max Lenz und Oskar Klein-Hattingen, die nur gebildete, mit den geschichtlichen Tatsachen zumeist bereits vertraute Leser voraussetzen, wendet sich das Bismarckbuch von Hans Blum an einen bedeutend größeren Leserkreis, indem es „dem deutschen Volke und namentlich der deutschen Jugend das unvergleichlich große Leben und Wirken Bismarcks in allgemein verständlicher Sprache und Darstellung vorführen will." Die erstrebte Verständlichkeit der Sprache geht soweit, daß hinter jedem nicht entbehrlichen Fremdworte die Erklärung steht. Hinsichtlich des Umfanges der dargestellten Tatsachen hat sich jedoch Verfasser aus Rücksicht auf den Zweck des Buches keinerlei Beschränkung auferlegt, denn es dürfte kaum ein bedeutungsvolles Ereignis aus Bismarcks Leben geben, das nicht zur Darstellung gekommen wäre, so daß vielleicht mancherlei weder bei der heranwachsenden Jugend, noch bei der größeren Masse des Volkes einem so großen Interesse begegnet, wie es der Verfasser voraussetzt. Dazu kommt, daß infolge der durch 31 Jahre hindurch genossenen persönlichen Bekanntschaft und Huld Bismarcks der Verfasser mit der Wärme und dem Schwung berichtet, den diese seltene Gunst des Schicksals zu verleihen berechtigt ist, daß er aber infolge dieser persönlichen Hinneigung an zahlreichen Stellen seines Buches die Objektivität der Darstellung

nicht gewahrt hat, die der eigenen Ueberzeugung zwar rückhaltlos Ausdruck gibt, ohne jedoch den politisch Andersdenkenden zu verletzen. Es ist ein solcher parteipolitischer Standpunkt in einem in erster Linie für das heranwachsende junge Geschlecht bestimmten Buche eine nicht ganz unbedenkliche Sache, wenn wir auch mit dem Verfasser rückhaltlos übereinstimmen, daß in unserem ganzen Volke die Ueberzeugung geweckt werden und erhalten bleiben muß, „daß in Bismarck alle lebendigen Quellen und Triebkräfte, die seit einem Jahrtausend unser Volk befruchtet und gefördert haben, in mächtigster und edelster Vereinigung zusammenströmen." Als Quellen dienten dem Verfasser zumeist Bismarcks „Gedanken und Erinnerungen", Bismarcks „Briefe an seine Braut und Gattin", der Anhang zu den „Gedanken und Erinnerungen", sowie sein eigenes umfangreiches Werk „Fürst Bismarck und seine Zeit". Das vortrefflich ausgestattete Buch wird jeder Bibliothek zur Zierde gereichen und kann auch als Festgeschenk empfohlen werden.

12. Anhang zu den Gedanken und Erinnerungen von Otto Fürst von Bismarck. 2 Bände. Stuttgart 1901, J. G. Cotta Nachf. à Band 8,50 M., geb. 10 M.

I. Kaiser Wilhelm I. u. Bismarck. Mit 1 Bildnis des Kaisers und 22 Briefbeilagen in Faksimiledruck. XLIV u. 360 S.

II. Aus Bismarcks Briefwechsel. XLVI u. 567 S.

Dieser Anhang zu des verewigten ersten Reichskanzlers „Gedanken und Erinnerungen" ist ausschließlich eine Sammlung von Briefen, die der bekannte Bismarckfreund Professor Horst Kohl in Chemnitz auf besonderen Wunsch des verstorbenen Fürsten aus dessen persönlichem Briefwechsel politischen Inhalts der Oeffentlichkeit übergeben hat, und zwar als Belege und Ergänzungen zu des Fürsten selbstbiographischer Darstellung. Die Briefe, deren Publikation der Fürst wünschte, hatte er selbst noch bezeichnet. Dabei habe er besonderen Wert gelegt auf die Veröffentlichung der Korrespondenz mit Kaiser Wilhelm I., weil sie ihm besser als alles andere das einzigartige Verhältnis zu bezeugen schien, in dem er zu seinem Allerhöchsten Herrn gestanden hatte. Um dieser Empfindung noch weiter Ausdruck zu verleihen, habe er bestimmt, daß einige der herrlichen Briefe des durch fürstliche Tugenden großen Monarchen in autographischer Nachbildung beigefügt werden sollten.

So hat denn der Herausgeber, den Wünschen des Verstorbenen folgend, den gesamten Briefwechsel Bismarcks mit Kaiser Wilhelm I. im ersten Bande vereinigt. Die 359 Briefe, die der Band enthält, sind zum Teil schon anderweitig, aber in zerstreuten Publikationen, veröffentlicht. Sie beginnen mit einem Briefe Bismarcks, der damals Bundestagsgesandter in Frankfurt a. M. war, an den Prinzen von Preußen vom 23. Juli 1852, begleiten die politischen Ereignisse der letzten Regierungsjahre Friedrich Wilhelms IV. und der Regentschaft, das gewaltige erste Jahrzehnt der Regierung König Wilhelms I. und dessen Kaiserzeit vom Jahre 1871 ab und enden mit einem Briefe Kaiser Wilhelms I. vom 23. Dezbr. 1887, in dem Graf Herbert v. Bismarck zum Wirklichen Geheimen Rat mit dem Prädikat Exzellenz ernannt und des Fürsten Zustimmung zu des Kaisers Vorschlägen über die Einführung seines Enkels Wilhelm in die Staatsgeschäfte erbeten wird. Die Briefe sind nicht durchweg politischen Inhalts, sondern berühren auch häufig persönliche und Familienverhältnisse, Gratulationen, Geschenke u. s. w. Von den 22 Briefbeilagen in Faksimiledruck zeigen 19 die große, schöne, wenn

auch nicht sehr deutliche Handschrift des Kaisers, 3 die kräftige und bestimmte, dabei völlig klare Handschrift Bismarcks. Rührend und anmutend ist tatsächlich des Kaisers Sorge um seines Kanzlers Leben und Gesundheit und sein immer wieder zum Ausdruck kommender Dank für das, was der Kanzler für das Vaterland und den König vollbracht hat, so daß dieser Band ein unvergeßliches, allen gebildeten Deutschen zugängliches Denkmal für Kaiser und Kanzler bildet, an dem niemand ohne gründliche Einsichtnahme vorübergehen sollte.

Im zweiten Bande ist die politische Korrespondenz Bismarcks mit den führenden Geistern seiner Zeit, soweit sie noch nicht zur Veröffentlichung gekommen ist, in chronologischer Reihe enthalten. Jeder der 353 Briefe trägt, ebenso wie im ersten Bande, neben dem genauen Datum, Absender und Empfänger in besonderer Ueberschrift. In zahlreichen Fußnoten gibt der Herausgeber Aufschluß und Erläuterungen, zumeist über die in den Briefen genannten Persönlichkeiten. Am zahlreichsten sind vertreten die Briefe an Bismarck, spärlicher die von Bismarck. Von den Schreibern der an Bismarck gerichteten Briefe seien genannt der Minister Otto v. Manteuffel, Edwin und Karl v. Manteuffel, General v. Rochow, die Grafen Anton, Eberhard und Otto zu Stolberg, König Friedrich Wilhelm IV., Kronprinz Friedrich Wilhelm, Prinz Friedrich Karl, Prinz Albrecht, König Ludwig II. von Bayern, Kronprinz und König Albert von Sachsen, Fürst Karl von Rumänien, Heinrich VII., Prinz Reuß, Herzog Christian August von Schleswig-Holstein-Augustenburg, Graf Platen, General v. Gerlach, Graf v. d. Goltz, Graf Nesselrode, Minister v. Schleinitz, Kriegsminister v. Roon, Fürst Gortschakow, Fürst Chlodwig zu Hohenlohe, Graf Andrássy u. a. Die meisten Briefe an Bismarck rühren von Otto v. Manteuffel, dem Kronprinzen Friedrich Wilhelm, dem Kriegsminister v. Roon und dem Minister v. Schleinitz her. Unter den von Bismarck abgesandten Briefen sind die meisten an Otto v. Manteuffel, den Kronprinzen Friedrich Wilhelm und den Minister v. Schleinitz gerichtet. Sonst finden sich unter den Adressaten noch König Friedrich Wilhelm IV., Großfürst Konstantin, Fürst Gortschakow, Graf Andrássy, General v. Alvensleben, Minister Graf v. Bernstorff, Fürst Chlodwig zu Hohenlohe, Kronprinz Albert v. Sachsen u. a. Der erste Brief stammt von Bismarck, vom 12. April 1848, der letzte vom Hofmarschall Kaiser Friedrichs III., dem Fürsten Radolinski, an Bismarck vom 11. März 1888, in welchem der Hofmarschall die Rückkehr des Kaisers nach Charlottenburg und seine Bereitwilligkeit zum Empfang der Minister in Leipzig mitteilt. Auch dieser Band bietet des Interessanten sehr viel. Außerdem enthält jeder Band ein ausführliches Namenregister. Das ganze Werk sei angelegentlichst empfohlen.

13. **Moltke in seinen Briefen.** Mit einem Lebens- u. Charakterbilde des Verewigten. 2 Teile in 1 Bande. Mit Bildnissen, Abbild., Kartenskizze u. Stammbaum. VI, 293 u. 277 S. Berlin 1902, E. S. Mittler & Sohn. 5 M., geb. 6 M.

Die in den umfangreichen und teuren „Gesammelten Schriften und Denkwürdigkeiten" veröffentlichten Briefe Moltkes werden hier in einer billigeren Volksausgabe weiteren Kreisen zugänglich gemacht. Die chronologisch angeordneten Briefe, an den Vater, die Mutter, die Braut und Gattin, die Schwestern und Brüder, Schwägerinnen, Neffen und Nichten und zahlreiche hervorragende Persönlichkeiten, darunter auch Kaiser Wilhelm II., gerichtet, geben in ihrer einfachen und ungekünstelten, dabei überaus klaren und das Interesse des Lesers fesselnden Darstellung

ein so treffendes und ansprechendes Bild von der Persönlichkeit und Eigenart des großen Schlachtenlenkers, von seinen Anschauungen, seinem Gemütsleben und seinen Charaktereigenschaften, daß man nicht loskommt von dem Buche und immer aufs neue wieder danach greift, um so mehr, da auch die Zeitereignisse in seiner Auffassung in einem oft überraschend neuen Lichte erscheinen. Das der Briefsammlung auf etwa 90 Seiten vorausgeschickte Lebens- und Charakterbild des verewigten Feldmarschalls aus der Feder des Generalmajors z. D. v. Schmidt ist ebenfalls einfach in seiner Darstellung und liest sich daher sehr angenehm. Von dem prächtigen Buche, das auch die Bilder Moltkes und seiner jungen, früh verstorbenen Gattin zeigt, sollte recht fleißig Gebrauch gemacht werden. In dem Stammbaum auf S. 276 ist Moltkes Todesjahr falsch angegeben.

14. **Otto Kämmel**, Zu König Alberts Gedächtnis. Ein Abriß seines Lebens. Mit einem Porträt. 50 S. Dresden 1902, W. Bänsch. 75 Pf.

Gibt in schlichter, doch fesselnder Darstellung einen knappen Lebensabriß dieses glücklichsten und populärsten sächsischen Fürsten, der Feldherr, Landesvater und Reichsfürst zugleich, eine historische Stellung eingenommen, wie seit Jahrhunderten keiner seines Hauses; der durch sein Beispiel wesentlich dazu beigetragen hat, daß für den Kern des sächsischen Volkes sächsische und deutsche Vaterlandsliebe in eine Empfindung zusammenflossen, und der deshalb weit über die Grenzen Sachsens hinaus die Liebe und Verehrung ganz Deutschlands genoß, wie er sich auch des besonderen Vertrauens der drei Kaiser erfreute. Sein Beispiel zeigt, „daß die Blüte des Ganzen auf der Blüte der Teile beruht, daß aber die Teile nur Sicherheit in der Größe und Macht des Ganzen finden“. So wird er fortleben in der Erinnerung des deutschen Volkes als einer der bedeutendsten jenes stolzen deutschen Fürstenrates, der in großer Zeit die schwierigste politische Aufgabe gelöst hat, einen lebensfähigen, kraftvollen monarchischen Bundesstaat herzustellen und zu erhalten.

15. **Barry E. O'Meara**, Napoleon I. in der Verbannung oder Eine Stimme von St. Helena. Meinungen u. Aeußerungen Napoleons über die wichtigsten Ereignisse seines Lebens in seinen eignen Worten. Uebertr. u. bearb. v. Oskar Marschall v. Bieberstein. 3 Bände. XLVIII u. 267, XVI u. 459, VIII u. 135 S. Leipzig 1902, Schmidt & Günther. 15 M., geb. 18 M.

Die nun fast ein volles Jahrhundert hinter uns liegende napoleonische Zeit, die mit Blitz und Donner über die Weltgeschichte hinzog, ist noch nicht vergessen; der Uebermensch Napoleon übt noch heute eine unwiderstehliche Anziehungskraft auf alle aus, die sich in die Geschichte seiner Zeit vertiefen. Da ist es wohl besonders interessant, authentische Nachrichten über sein Leben in der Verbannung auf Helena zu erhalten, wie sie uns der von der englischen Regierung auf Napoleons eigenen Wunsch zu dessen Arzt ernannte Engländer O'Meara in obigem Buche bietet, das, bei seinem ersten Erscheinen in London 1822 in nicht weniger als 38 Auflagen gedruckt, seit lange schon fast völlig in Vergessenheit geraten war und nun in deutscher Uebersetzung seine Auferstehung erlebt. Es ist zweifellos das hervorragendste unter allen Memoirenwerken über Napoleon; denn fremd und unparteiisch steht der Autor seinem Helden gegenüber, unbeeinflußt durch den Haß seiner Landsleute, aber auch durch die blinde Verehrung von Napoleons Genossen seines Ruhmes und seiner Erfolge, die ihn nach St. Helena begleitet hatten, eines Las Cases, Montholon oder Gourgaud, so daß er objektiv beobachten,

urteilen und niederschreiben konnte, wenn er am Abend sein stilles Heim betrat, was er hüben und drüben, bei dem harten, starrsinnigen englischen Gouverneur Hudson Lowe und bei Napoleon in Longwood gehört hatte. Es ist erklärlich, daß Napoleons Aeußerungen nicht immer unzweifelhafte Zeugnisse historischer Wahrheit sind, aber historischen Wert haben nicht nur seine Erörterungen über die englische Politik, sondern auch die kleinen Charakterporträts, welche er in scharfen Strichen von anderen hervorragenden Personen seiner Zeit, von den Gliedern seiner Familie, seinen Unterfeldherren u. s. w. entwirft. Dazwischen leuchten und flimmern in diesen Gesprächen die Offenbarungen des einst so gewalttätigen, dabei schöpferischen Geistes, so daß der Leser bekannt wird mit seiner individuellen Eigenart und der oft außergewöhnlichen Auffassung gewisser historischer Ereignisse ein williges Ohr leiht. Nur darf man nicht vergessen, daß da, wo viel Licht ist, sich auch dunkle Schatten zeigen. Geschmückt sind die drei Bände mit 2 Bildnissen Napoleons und mit den Häusern von Longwood. Der erste Band berichtet über die Zeit von der Einschiffung Napoleons an Bord des englischen Kriegsschiffes „Northumberland" und der Ankunft auf St. Helena bis zum Schluß des Jahres 1816, der zweite umfangreichste Band über das Jahr 1817, der dritte schwächste Band über das Jahr 1818 bis zum Abschiede O'Mearas von Napoleon am 25. Juli 1818. Das Werk ist jedenfalls eine wertvolle Bereicherung der deutschen Napoleonliteratur.

16. **Paul Holzhausen**, Napoleons Tod im Spiegel der zeitgenössischen Presse und Dichtung. VIII u. 117 S. Frankfurt a. M. 1902, M. Diesterweg. 3 M.

„Wenn die Welt von 1902, in der gegen früher so manches anders geworden ist, auf Grund zahlreicher, vielfach erst unlängst erschlossener Dokumente eine günstigere Ansicht von dem großen Baumeister der Neuzeit gewinnt, so wird sie auch diejenigen anders beurteilen, die den Glauben der Langfrey und Treitschke über ihn nicht teilten (S. VII)." Das ist der Standpunkt, von dem aus der Verfasser im engbegrenzten Rahmen seines Themas der Legende von der „Eroberungsbestie" entgegentritt, indem er, in Uebereinstimmung mit den gründlichen Forschungen des Schweizers Gustav Roloff, der Ansicht huldigt, daß im letzten Grunde nicht Napoleon, sondern die unersättliche Habgier der Engländer die Blutbäder von Austerlitz, Jena, Wagram und aller folgenden großen Schlachten heraufbeschwor. Die gründliche, auf umfassendem Quellenmaterial ruhende Studie sucht den Nachweis zu führen, daß die Kunde von Napoleons Tode im Jahre 1821 nicht spurlos an den Völkern Europas vorübergegangen ist, sondern daß auch die „Spitzen unserer Bildung", die Hugo, Lamartine, Byron, Puschkin, Chamisso, Immermann und Grillparzer bei dem Leichenbegängnis von Longwood sich eingefunden und eine Blume auf den Sarg des Hochverehrten gelegt haben, und daß selbst Goethe, „der Größte der Germanen, den gewaltigen Cäsar der lateinischen Rasse rückhaltlos bewunderte, mit kongenialem Empfinden, der Riese den Riesen, der Uebermensch den Uebermenschen (S. V)." Die Stimmen der bedeutenden Geister der Vorzeit, die von dem riesigen Menschen, der durch ihre Reihen wandelte, mit Bewunderung und Sympathie gesprochen, hat Verfasser zusammengestellt, indem er zunächst den Gefangenen von St. Helena und seinen Kerkermeister Hudson Lowe charakterisiert, dann die wichtigsten französischen, englischen und deutschen Preßstimmen über Napoleons Tod registriert, die fremdländischen Poeten, besonders die fran-

zösischen, englischen und italienischen, und sodann die deutsche Dichtung zu Worte kommen läßt, um zuletzt in einem besonderen Anhange den Artikel der Times vom 5. Juli 1821, einiges aus der Pariser Tagesliteratur von 1821 und einige deutsche Veteranenlieder auf Napoleons Ende kritisch zu beleuchten. Die äußerst interessante Studie kommt zu dem Ergebnis, daß bei Napoleons Tode „die Abneigung der Kriegsjahre 1813/15 wesentlich an Boden verloren hat, wenn auch die Anhänger der Reaktionsregierungen in dem Korsen nach wie vor das schwarze Tier der Weltgeschichte sehen und in einzelnen Ländern, namentlich in Preußen, ein ausgeprägter Widerwille gegen den Landesfeind in weiten Kreisen der Bevölkerung noch fortbesteht (S. 17)", daß man aber schon damals anfing, „die Größe von Napoleons phänomenaler Persönlichkeit ruhig einzugestehen, ohne bei der Nennung ihres Namens in patriotischer Entrüstung ein Dutzend Schimpfwörter in den Mund zu nehmen (S. III)."

17. Die Memoiren des General Rapp, Adjutanten Napoleon I. Geschrieben von ihm selbst. Uebertr. v. Oskar Marschall v. Bieberstein. Mit dem Bildnis des General Rapp. XVI u. 346 S. Leipzig 1902, H. Schmidt & C. Günther. 6 M., geb. 7,50 M.

Diese Memoiren, schlicht und einfach erzählt, begleiten die wichtigsten Ereignisse der Zeit von 1800 bis zum Sturze Napoleons I. Im Elsaß geboren, gehört Rapp zunächst zur französischen Rheinarmee, begleitet den General Desaix als Adjutant nach Aegypten, zeichnet sich dort durch hervorragende Tapferkeit aus, nimmt, nach Europa zurückgekehrt, teil an der Schlacht bei Marengo, sieht dort den General Desaix fallen und wird von dem ersten Konsul Napoleon, dem er die Todesnachricht überbringt, noch an demselben Tage zum Adjutanten ernannt. Von nun an fast stets in unmittelbarer Nähe des späteren Kaisers, erzählt Rapp wichtige und minder wichtige Ereignisse, schildert den Charakter Napoleons, führt den Leser nach Ulm und Austerlitz 1805, wo er die russische Garde und den Fürsten Repnin gefangen nimmt, die Geschütze erobert und durch einen Säbelhieb über den Kopf verwundet wird. Nach der Niederlage der Preußen bei Jena verfolgt er in Gemeinschaft mit Murat die Trümmer der preußischen Armee und rückt als einer der Ersten in Weimar ein, begleitet Napoleon nach Berlin und weiter nach dem Osten, wo ihm bei einem Gefecht der linke Arm zerschmettert und er bald darauf zum Gouverneur von Danzig ernannt wird. Zwei Jahre verwaltet er diesen Posten mit so viel Wohlwollen für die Bewohner, daß ihm diese einen mit Diamanten besetzten Ehrendegen schenken, auf dem die Worte eingraviert sind: Dem General Rapp die dankbare Stadt Danzig. 1809 ist er wieder bei dem aus Spanien nach Paris zurückgekehrten Napoleon, begleitet diesen in dem Feldzug gegen Oesterreich, wird bei Aspern schwer verwundet, nimmt, wieder genesen, teil an den Vermählungsfeierlichkeiten Napoleons 1810, geht wieder nach Danzig, beteiligt sich von dort aus am russischen Feldzuge 1812, wird in der Schlacht an der Moskwa viermal verwundet, zieht mit in Moskau ein, erlebt den entsetzlichen Rückzug aus den Eisgefilden Rußlands, den er packend schildert, und wird abermals Gouverneur von Danzig, das er ein volles Jahr hindurch gegen die verbündeten Russen und Preußen verteidigt. Von dem von Elba zurückgekehrten Napoleon zum Befehlshaber der Rheinarmee ernannt, nimmt Rapp keinen tätigen Anteil an den Entscheidungsschlachten bei Ligny und Waterloo, muß nach der Abdankung Napoleons und der Auflösung der Armeen eine Meuterei seiner Soldaten in Straßburg erleben

und zieht sich später nach der Schweiz und zuletzt nach Paris zurück, wo er Napoleon nicht lange überlebt. Ein Anhang enthält den Briefwechsel zwischen Rapp und dem Herzog von Württemberg aus der Zeit der Danziger Belagerung, sowie das Manifest des Herzogs Ferdinand von Braunschweig bei Beginn des Feldzugs in der Champagne 1792. Die Memoiren, welche sich überaus großer Kürze befleißigen, bieten eine Fülle von interessanten Einzelheiten, die natürlich der Einseitigkeit nicht entbehren, aber doch sehr gut lesbar sind.

18. Erinnerungsblätter aus dem Leben Luise Mühlbachs. Ges. u. herausg. v. ihrer Tochter Thea Ebersberger. XVII u. 307 S. Leipzig 1902, Schmidt & Günther. 5 M., geb. 6,50 M.

Aus dem reichbewegten Leben der unter dem Schriftstellernamen Luise Mühlbach bekannten Gattin des Schriftstellers Theodor Mundt, die gleich ihrem Gatten eine außerordentliche Fruchtbarkeit in der Romanschriftstellerei entfaltete und namentlich mancherlei interessante Episoden der historischen und Memoirenliteratur in Romanform verwertete, liegen hier Erinnerungsblätter aus der Feder ihrer Tochter vor, die diese zunächst für ihren Sohn gesammelt hat, um ihm ein Bild seiner Großmutter zu hinterlassen. Es sind gesammelt worden Erinnerungen aus der Jugend, Erinnerungen an Louis Napoleon, eine anmutige Plauderei über die Erinnerungen, welche die im Salon der Mühlbach vereinigten Gegenstände in ihrer Besitzerin erwecken, vier Briefe aus Bad Ems aus dem Juli 1873, an den New-York Herald, für den Luise Mühlbach eine Schilderung der Eröffnung der Wiener Weltausstellung schreiben sollte, und 9 Briefe von Theodor Mundt an seine Braut und Gattin.

VII. Geschichtliche Liedersammlungen und Quellenstoffe.

1. † **W. Heinze u. Herm. Rosenburg.** Quellen-Lesebuch für den Unterricht in der vaterländischen Geschichte. Für Lehrerbildungsanstalten u. Lehrer. 2 Teile. Hannover 1903, C. Meyer.
   1. Teil: Deutsche Geschichte bis 1648. Für die III. Seminarkl. 3. verb. Aufl. XII u. 224 S. 1,20 M., geb. 1,60 M.
   2. Teil: Die Hohenzollern u. das deutsche Vaterland. Für die II. u. I. Seminarkl. 3., verm. u. verb. Aufl. VIII u. 328 S. 1,60 M., geb. 2 M.

Das in erster und zweiter Auflage von dem verstorbenen Seminarlehrer W. Heinze herausgegebene und im 48. und 53. Jahresberichte (1895 und 1900) angezeigte Quellenlesebuch erscheint von der dritten Auflage ab in Anlehnung an die Lehrpläne für die preußischen Präparandenanstalten und Seminare in zwei Teilen, indem der neue Herausgeber, der Seminarlehrer H. Rosenburg, den ersten Teil, für die III. Seminarklasse bestimmt, um einige Nummern kürzte, da der Geschichtsstoff dieser Klasse ohnedies einen beträchtlichen Umfang hat, den zweiten Teil aber, der nach den neuen Lehrplänen für zwei Jahre reichen muß, dergestalt erweiterte, daß 10 Lesestücke der zweiten Auflage gestrichen, dafür aber 26 neue aufgenommen wurden, von denen allein 19 auf die Zeit nach 1815 entfallen und besonders Kaiser Wilhelm II. in seinen Reden und Erlassen stark berücksichtigen. Auch in seinem neuen, etwas veränderten Gewande wird das Buch Lehrern und Lehrerbildungsanstalten vortreffliche Dienste leisten können.

2. Dr. **Max Schilling**. Quellenbuch zur Geschichte der Neuzeit. Für die oberen Klassen höherer Lehranstalten bearbeitet. 3., verb. u. verm. Aufl. XVI u. 532 S. Berlin 1903, R. Gärtner.

—— Uebersetzungen zu dem Quellenbuch zur Geschichte der Neuzeit. 2., verm. Aufl. 74 S. Ebd. 1 M.

Diese dritte Auflage des vortrefflichen Quellenbuches ist gegenüber der zweiten um 16 Nummern vermehrt, mehreren Nummern sind ergänzende Teilstücke beigefügt und verschiedene andere Texte durch neuere ersetzt worden. Auch die Anmerkungen haben eine Ergänzung und Vermehrung erfahren, um die Vertiefung in den Inhalt zu erleichtern. Sonst ist die Anlage völlig unverändert geblieben, namentlich hat Verfasser davon abgesehen, die deutschen Texte des 16. und 17. Jahrhunderts zu modernisieren und an die Stelle der fremdsprachlichen Texte Uebersetzungen treten zu lassen, da an der sprachlichen Form geschichtliche Werte haften und die Sprache ein Mittel zur Vertiefung des geschichtlichen Interesses der Schüler werden kann. Um aber das Buch auch weiteren Kreisen zugänglich zu machen, erscheint die Uebersetzung der fremdsprachlichen Texte in einem besonderen Hefte. Im Gegensatz zu den meisten Geschichtslehrbüchern für höhere Schulen ist Verfasser der Ansicht, daß der systematische Geschichtsunterricht noch mit dem Jahre 1871 abzuschließen hat; deshalb schließt auch das Quellenbuch mit der Urkunde über den Frankfurter Frieden, so daß die letzten 30 Jahre deutscher Geschichte unberücksichtigt bleiben, da es dem Verfasser „bedenklich erscheint, auf die noch von der Brandung der Politik, der sozialen und wirtschaftlichen Kämpfe umfluteten Eilande pädagogische Hütten zu bauen". Das Buch sei auch in seiner neuen Auflage warm empfohlen.

3. **Ludwig Sevin**, Geschichtliches Quellenbuch. Eine Sammlung von Quellenschriften für den Schulgebrauch. 2. Aufl. Leipzig 1902, R. Voigtländer. 2. Bdch.: Die Hellenen seit dem Ende der Perserkriege (bis zum Tode Alexanders d. Gr.). 80 S. 3. Bdch.: Die Römer nebst den Anfängen der Germanen (bis 375 n. Chr.) 88 S. 4. Bdch.: Völkerwanderung, Frankenreich u. Anfänge des Deutschen Reiches (bis zum Jahre 919). 80 S. à 60 Pf.

Die zweite Auflage dieser sehr hübschen Bändchen sind ein unveränderter Abdruck der ersten, die im 49. Jahresberichte (1896) S. 352 angezeigt worden ist.

4. Dr. **Wilhelm Öchsli**, Prof., Quellenbuch zur Schweizergeschichte. Für Haus u. Schule bearb. 2., verb. u. verm. Aufl. 4. Lieferung. S. 481—675. Zürich 1901, Schultheß & Co.

Die erste Lieferung der zweiten Auflage dieses sehr ansprechenden Quellenbuches ist im 53. Jahresberichte (1900) S. 327, die zweite und dritte Lieferung im 54. Jahresberichte (1901) S. 349 angezeigt worden. Die vorliegende vierte Lieferung führt den in den vorhergehenden Lieferungen begonnenen dritten Teil, die Zeit der Glaubensspaltung, zunächst zu Ende und fügt dazu noch eine Anzahl Quellenstücke, welche die Zeit von 1648—1794 illustrieren sollen. Der Hauptteil der Lieferung umfaßt die Quellenstücke zu den Jahren 1797—1815, d. i. die Zeit, in der die Schweiz zu Frankreich gehörte, so daß im letzten Quellenstück von der Anerkennung und Gewährleistung der immerwährenden Neutralität der Schweiz und der Unverletzbarkeit ihres Gebiets die Rede ist. Leider schließt die Quellensammlung mit dem Jahre 1815 und zwar aus einem

rein äußerlichen Grunde: Die zweite Auflage sollte der ersten gegenüber keine Verteuerung erfahren, obgleich der Umfang der ersten bedeutend überschritten worden ist. Das ganze Quellenbuch mit seinen 233 Nummern ist eine reiche Fundgrube für den, der sich eingehender mit der Schweizergeschichte beschäftigt. Es sei warm empfohlen.

VIII. Tabellen, Karten und Bilder.

1. Dr. **Karl Plötz**, Auszug aus der Alten, Mittleren u. Neueren Geschichte. 13. verb. Aufl. VIII u. 452 S. Berlin 1902, A. G. Plötz. Geb. 3 M.

Die 12. Auflage dieses vortrefflichen Auszuges ist im 52. Jahresberichte (1899) S. 317 angezeigt worden. Die vorliegende 13. Auflage ist zunächst bis zu den Ereignissen der jüngsten Vergangenheit, dem Burenkriege in Transvaal und den kriegerischen Wirren in China, fortgeführt worden, hat aber auch sonst mancherlei Verbesserungen und Zusätze erfahren, z. B. eine kurze Uebersicht über die Rassen, und eine Uebersicht der kleineren Staaten des Deutschen Reiches. Das Buch sei auch ferner empfohlen.

2. Dr. **Herm. Schiller**, Vergleichende (synchronistische) Uebersicht der Haupttatsachen der Weltgeschichte. Zugleich Ergänzung der Weltgeschichte von H. Schiller. 97 S. Berlin 1901, W. Spemann. 4 M., geb. 5 M.

Im Anschluß an seine vierbändige Weltgeschichte, deren 4. Band im vorliegenden Jahresberichte an anderer Stelle (XI, 4) besprochen wird, läßt der nach Abschluß seines großen Werkes verstorbene Verfasser diese synchronistischen, mit sehr viel Fleiß und großem Geschick gearbeiteten Tabellen folgen, welche, der Einteilung seiner „Weltgeschichte“ entsprechend, 6 Tabellen zur Geschichte des Altertums (von 4000 v. Chr. bis 600 n. Chr.), 7 Tabellen zur Geschichte des Mittelalters (von 600 n. Chr. bis Anfang des 16. Jahrhunderts), 7 Tabellen zur Geschichte der Uebergangszeit (vom Anfang des 16. Jahrhunderts bis 1788) und 23 Tabellen zur Geschichte der Neuzeit (von 1789 bis 1900) bringen. Im Altertum sind die Erdteile Asien, Europa und Afrika nebeneinander gestellt. Im Mittelalter bereits tritt Amerika hinzu. Von Völkern des Altertums stehen nebeneinander Babylonier und Assyrer, Chinesen, Semiten, Mongolen, Inder, Iranier und Vorderasiaten, Syrer, Griechen, Italiker, Germanen und Kelten, Romanen, Slaven, Aegypter. Den Löwenanteil beanspruchen natürlich Griechen und Römer. Im Mittelalter sind von asiatischen Völkern Semiten, Mongolen und Türken, Inder, Iranier und Vorderasiaten vertreten, während unter den europäischen Staaten die Griechen (Byzantiner), das Frankenreich, das Römische Reich deutscher Nation, germanische und romanische Staaten, Slaven und Ungarn Berücksichtigung gefunden haben, wobei natürlich das Deutsche Reich, die germanischen und romanischen Staaten und zuweilen auch Slaven und Ungarn stark hervortreten. In der Uebergangs- und Neuzeit treten die europäischen Völker am stärksten hervor. Von ihnen finden sich nebeneinander Deutsches Reich, Oesterreich-Ungarn, Schweiz, England und Kolonien, Belgien und Holland, Frankreich und Kolonien, Skandinavische Reiche, Südromanische Staaten, Slavische Staaten und Türkei. Diese Gruppierung ist der Hauptsache nach auch für die Neuzeit beibehalten worden. Es steckt sehr viel gewissenhafte Arbeit in diesen Tabellen, die jedermann zu empfehlen sind, der sich über die Gleichzeitigkeit der historischen Ereignisse orientieren will.

3. **Emil Stutzer**, Prof., Hilfsbuch für geschichtliche Wiederholungen an höheren Lehranstalten. Mit Zahlenkanon für mittlere Klassen u. versch. Anhängen. 3., verb. Aufl. VII u. 100 S. Berlin 1902, Weidmannsche Buchh. Kart. 1,20 M.

Ein Büchlein, das die volle Beachtung der Geschichtslehrer an höheren Lehranstalten verdient. Verfasser will durch die besondere Art der Wiederholungen den Schülern bei erleichterter Arbeit doch gründliche und sichere Kenntnisse verschaffen und erhalten. Deshalb soll dieses Hilfsbuch, im Gegensatz zu dem jedem Lehrbuche der einzelnen Klassen angehängten Zahlenkanon, die Schüler durch Mittel- und Oberstufe, also von Untertertia bis Oberprima, begleiten, so „daß die den betreffenden Klassen zufallenden „Daten" als festeingeprägter Besitz in die höheren mitzubringen und hier während der Erweiterung des Lernstoffes den von Zeit zu Zeit nach den verschiedensten Gesichtspunkten anzustellenden Wiederholungen zu Grunde zu legen sind". Diese nach den verschiedensten Gesichtspunkten anzustellenden Wiederholungen, auf die Verfasser in mehreren Anhängen besonders hinweist, machen das Buch wertvoll und verdienen die Aufmerksamkeit aller Geschichtslehrer. Anhang III bringt „Leitende Gesichtspunkte für gruppierende Gesamtwiederholungen." Verfasser schlägt zusammenfassende Wiederholungen, Längsschnitte durch die Geschichte, wie sie in den für Volksschulen bestimmten Hilfsbüchern schon längere Zeit im Gebrauch sind, vor über Staatsleben — Heer und Kriegswesen — Gegenseitige Beziehungen friedlicher und kriegerischer Art zwischen Völkern und Ländern — Handel, Verkehr und Wirtschaft — Kirche — Kunst und Wissenschaft — Herrschertum — Geographische und territoriale Gesichtspunkte — Chronologische Gesichtspunkte — Vergleiche — Denksprüche. Beim „Staatsleben" gruppiert er wieder: Formen und Wandlungen des Staatslebens im allgemeinen — Formen und Wandlungen der Monarchie — Ständische Verhältnisse — Verhältnis zur Kirche und Religion — Einheitsbestrebungen — Verfassungsverhältnisse. Ueberall gibt er die Seiten seines Hilfsbuches an, auf denen der bezügliche Stoff Erwähnung gefunden hat. Eine solche Gruppierung macht den Stoff erst durchsichtig, fördert die Einsicht in den Zusammenhang, weckt stetiges Interesse und prägt den Stoff dem Gedächtnis fest ein, ohne daß sie eine unverhältnismäßige Belastung der Unterrichtsstunden herbeiführt. Den gleichen Zweck verfolgt auch Anhang II: Aus der preußischen Territorialgeschichte. Hier gruppiert der Verfasser: Uebersicht über die Geschichte der preußischen Provinzen — Aeußere Entwicklung des preußischen Staatsgebietes — Innerer Ausbau des preußischen Staates. Bei der Geschichte der preußischen Provinzen wird nur in chronologischer Folge zusammengestellt, was wirklich behandelt worden ist, wobei auch aus der Geschichte der großen Städte (Berlin, Stralsund, Magdeburg, Köln, Aachen ꝛc.) erzählt werden soll. Die äußere Entwicklung des preußischen Staatsgebietes gibt nebeneinander: Reihe der Regenten aus dem Hause Hohenzollern, Erwerbungen derselben, Verluste, Gesamtbesitz in Quadratkilometern, Einwohnerzahl in abgerundeten Millionen. Beim inneren Ausbau des preußischen Staates wird die Verfassung, das Heerwesen und die Verwaltung beleuchtet. Auch sonst ist das Buch recht praktisch eingerichtet. Der für die Mittelstufe bestimmte Stoff aus Altertum, Mittelalter und Neuzeit ist durch fetten Druck hervorgehoben; die Zahlen sind sparsam vertreten und so geordnet, daß die etwa noch gewünschten Zahlen links neben den Text geschrieben werden können; geographische Angaben sind

unterblieben, damit der Schüler zu möglichst häufigem Gebrauche der Karte gezwungen wird; ebenso ist tabellarische Kürze und abgerissene Satzform möglichst vermieden worden. So erscheint das Buch vortrefflich geeignet, die so überaus notwendigen geschichtlichen Wiederholungen in die rechten Bahnen zu leiten.

4. Dr. **Hans Jenkner**, Prof., Die wichtigsten Ereignisse der Staaten- u. Kulturgeschichte in 170 Jahreszahlen. Zum Schulgebrauch zusammeng. 2., verm. u. verb. Aufl. 46 S. Bielefeld 1901, Velhagen & Klasing. Kart. 50 Pf.

Enthält 35 Zahlen zur alten, 35 zur mittleren und 100 zur neueren Geschichte dergestalt, daß den Haupttatsachen der politischen Geschichte die weniger wichtigen Ereignisse und die kulturgeschichtlichen Angaben in kleinerem Druck und in sehr kurzen Sätzen und Stichworten angereiht worden sind. Das Büchlein gibt des Stoffes nicht zuviel und eignet sich wegen der übersichtlichen Anordnung desselben recht gut als Lernbuch.

5. **Harry Brettschneider**, Prof., Wiederholungs-Tabellen für den Unterricht in der Geschichte. 38 S. Halle 1902, Buchh. des Waisenhauses. 40 Pf.

Vorstehende Wiederholungstabellen enthalten, der Vorschrift der Lehrpläne von 1901 entsprechend, den Lernstoff der Quarta bis Untersekunda und sollen den Wiederholungen in den Klassen bis Obersekunda als Grundlage dienen. Vorzüge besonderer Art weisen sie nicht auf.

6. Dr. **Friedrich Neubauer**, Kanon geschichtlicher Jahreszahlen. 30 S. Halle 1902, Buchh. des Waisenhauses. 30 Pf.

Verdankt seine Entstehung ebenso, wie die vorstehenden Brettschneiderschen Wiederholungstabellen, den Lehrplänen vom Jahre 1901, die einen Kanon fest einzuprägender, daher in den folgenden Klassen zu wiederholender Jahreszahlen vorschreiben. Das Heft ist für Mittel- und Oberklassen bestimmt; die den Oberklassen vorbehaltenen Jahreszahlen sind eingeklammert; auch die Geschichte des Orients, sowie die Uebersicht über die englische und französische Geschichte im Mittelalter, gelten nur für die oberen Klassen. Die Anordnung ist recht übersichtlich.

7. **F. W. Putzgers** Historischer Schulatlas zur alten, mittleren und neuen Geschichte. In 234 Haupt- u. Nebenkarten. Bearb. u. herausg. von A. Baldamus u. Schwabe. 25., verm. u. verb. Aufl. Bielefeld 1901, Velhagen & Klasing. Geh. 2,30 M., kart. 2,80 M., geb. 3 M.

Der vortreffliche Atlas, der in einer verhältnismäßig kurzen Zeit eine so hohe Zahl von Auflagen erlebt hat, ist auch in der vorliegenden 25. Auflage nicht nur gründlich durchgearbeitet, sondern um zahlreiche Karten (von 139 der 24. Auflage auf 234) vermehrt worden, ohne daß dadurch der Umfang gewachsen und der Preis erhöht worden wäre. Die neuen Karten sind nämlich fast ausnahmslos auf die bisher leeren Rückseiten der alten Karten gedruckt worden, mit denen sie meist in sachlichem Zusammenhange stehen. Da ferner bei aller Verbesserung im einzelnen der seit der 14. Auflage vorhandene Kartenbestand auf den Vorderseiten im wesentlichen erhalten ist und diese Karten zumeist auch die bisherige Seitenzahl behalten haben, so ist die Benutzung der neuen Auflage neben den 11 vorhergehenden ohne große Störung sehr gut möglich. Neben den alten Karten, die zumeist die Tatsachen und Vorgänge der politischen Geschichte veranschaulichen, stellen die neuen Karten

neben wichtigen Einzelvorgängen insbesondere Entwicklungen und Entwicklungsreihen zusammenhängend dar. So werden z. B. die ethnographischen Verhältnisse Mitteleuropas, insbesondere das deutsche Siedelungsgebiet in seinen Schwankungen nach Westen und Osten auf 9 Karten mit besonderer Berücksichtigung der Siedelungsformen auf 1 Karte, die Geschichte Kleinasiens im Altertum auf 3, die politische und Handelsherrschaft in der Nord- und Ostsee auf 4, die Geschichte der kolonialen Entwicklung von der spanisch-portugiesischen Zeit bis zum Eintritt Deutschlands in die Reihe der Kolonialmächte auf 7, die europäischen Kriegszusammenhänge auf 5, die großen Friedensschlüsse auf 2, die Kriegsschauplätze auf 6, die zahlreichen Schlachtenpläne auf 2 Karten dargestellt. Auch der Entstehung des Deutschen Reiches sind neben den alten mehrere neue Karten gewidmet. Eingehend dargestellt ist die Wandlung der deutschen Westgrenze. Auch die Geschichte der großen deutschen Fürstenhäuser in der zweiten Hälfte des Mittelalters, der Habsburger, Askanier, Wittelsbacher, Wettiner, sowie die Territorialverhältnisse Deutschlands vor der Napoleonischen Zeit — Entwicklung Preußens auf 2 Karten, Bayern, Baden, Württemberg, Wettinische Lande, Nordwestdeutschland — haben eine überaus ansprechende und vortrefflich orientierende Darstellung gefunden, so daß neben der allgemeinen deutschen Geschichte auch die besondere Landesgeschichte sehr gut und völlig ausreichend berücksichtigt erscheint. Für die Auswahl des Stoffes, den die Kartenbilder bringen, sind zwar in erster Linie die Bedürfnisse der Schule maßgebend gewesen, so daß die Bilder nicht überladen erscheinen, aber es ist ganz selbstverständlich, daß ein solcher Atlas schon der Verschiedenheit der an ihn herantretenden Wünsche wegen mehr bringen muß, als was selbst unter den günstigsten Schulverhältnissen durchgearbeitet werden kann; soll doch auch der Atlas in seiner bequemen Uebermittlung von Tatsachen den Unterricht ergänzen und den Schüler als freundlicher und sicherer Ratgeber ins Leben begleiten. Der Atlas ist aber für jede Art der höheren Schulen ganz vortrefflich geeignet und verdient wärmste Empfehlung. Nicht übersehen werden dürfen die 8 Seiten umfassenden Erläuterungen zu einzelnen Kartenbildern von Prof. Baldamus, die manchen wertvollen Fingerzeig für die Benutzung der Karten geben.

8. Dr. **Eduard Rothert**, Prof., Karten u. Skizzen aus der Entwicklung der größeren deutschen Staaten. VI. Band des „Historischen Kartenwerkes". Zur raschen und sicheren Einprägung zusammeng. u. erl. Düsseldorf 1902, A. Bagel. Geb. 9 M.

Dem großen fünfbändigen historischen Kartenwerke, dessen einzelne Teile in den früheren Jahresberichten warm empfohlen worden sind, schließt sich dieser VI. Band, der die Entwicklung der größeren deutschen Staaten in Karten und Skizzen darstellt, ebenbürtig an. Er enthält 14 Karten zu nord- und mitteldeutschen, 14 zu süddeutschen Staaten, und 3 sind dem Wachsen und Werden Oesterreichs und Preußens gewidmet. Die Anlage des Werkes gleicht völlig seinen fünf Vorgängern, so daß es hier genügt, auf deren Besprechung zu verweisen. Besondere Hervorhebung neben den Karten verdient der vortrefflich erläuternde Text, der rasch und sicher orientiert. Außer den im Druckfehlerverzeichnis angeführten Fehlern findet sich noch auf S. 14 ein Druckfehler, wo Sachsen-Weimar-Hildburghausen statt Sachsen-Meiningen-Hildburghausen steht. Der Band verdient wärmste Empfehlung.

9. **Franz Engleders** vaterländische Geschichtsbilder nach Originalen in den kgl. Museen ꝛc. Mit Erläuterungen von Dr. Herm. Stöckel. München 1901, Piloty & Loehle. à 2,50 M., zum Aufhängen 2,70 M., Erläuterungen à 30 Pf.

Plan und Zweck des ganzen Unternehmens finden sich im 52. Jahresberichte (1899) S. 316 angegeben, wo auch 5 der auf 26 Bilder berechneten Sammlung angezeigt und besprochen worden sind. Die Bilder sollen der Kultur- und politischen Geschichte Bayerns entnommen sein oder doch mit ihr in Verbindung stehen. Ihr Gebrauch soll dazu beitragen, Heimat- und Vaterlandsliebe in der heranwachsenden Jugend zu wecken und zu pflegen. Zur Besprechung liegen diesmal vor:

Nr. 3: Das Hermannsdenkmal im Teutoburger Walde.
Nr. 8: Eroberung Jerusalems durch Gottfried von Bouillon. 1099.
Nr. 10: Otto I. der Große von Wittelsbach befreit das deutsche Heer in der Veroneser Klause. 1155.
Nr. 12: Friedrich der Schöne von Oesterreich vor Ludwig dem Bayern nach der Schlacht bei Mühldorf. 1322.
Nr. 13: Der erste Buchdruck zu Bamberg. 1461.
Nr. 14: Nürnbergs Blütezeit um 1520.
Nr. 21: Rückzug des Napoleonischen Heeres aus Rußland.

Die Bilder sind, mit Ausnahme des nach der Natur gezeichneten Hermannsdenkmals, sämtlich nach Originalen in den Königl. Bayrischen Museen hergestellt, haben ein Format von 63×81 cm, sind in reichem Farbendruck ausgeführt, vermeiden glücklich eine Ueberladung mit Stoff und erzielen eine gute Fernwirkung, so daß sie als geschichtliche Anschauungsbilder auch für die nichtbayrischen Schulen warm zu empfehlen sind. — Zu jedem Bilde hat Prof. Dr. Stöckel eine wenige Seiten umfassende kurze Erläuterung geschrieben, in der er neben einer Beschreibung und Würdigung des Kunstwerkes die geschichtlichen Voraussetzungen zum Verständnis desselben in einfacher Sprache unter Benutzung von Quellentexten gibt. Das ganze Unternehmen sei angelegentlich empfohlen.

10. **Ad. Lehmann,** Kulturgeschichtliche Bilder für den Schulunterricht. II. Abteilung: Alte Geschichte. 1. Römische Krieger. 2. Aegyptischer Totenkultus. 3. Griechische Tempelweihe. Leipzig 1901, F. E. Wachsmuth. à 2,80 M., zum Aufhängen 3 M.

Es genügt hier, auf diese Bilder empfehlend hinzuweisen, da alles, was unter der umsichtigen Leitung Adolf Lehmanns aus dem Leipziger Schulbilderverlag an die Oeffentlichkeit tritt, mit zweckentsprechender, geschickter Auswahl gediegene Ausführung und billigen Preis verbindet und in den Schulen mit Vorliebe gebraucht wird. Zu dem zweiten Bilde ist aus der bestens bekannten Feder der Leipziger Lehrer Heymann und Uebel der an anderer Stelle (IX, 9) besprochene Kommentar „Aus der Zeit der Pharaonen“ erschienen.

11. Dr. **H. Luckenbach,** Prof., Kunst u. Geschichte. Mit Unterstützung des Großh. Bad. Ministeriums der Justiz, des Kultus u. Unterrichts u. des Großh. Bad. Oberschulrats herausg. I. Teil: Abbildungen zur Alten Geschichte. 4., verm. Aufl. 82 S. München 1902, R. Oldenbourg. 1,40 M., geb. 1,70 M.

Die zweite Auflage dieser ganz vortrefflichen Abbildungen zur Alten Geschichte, d. h. nur der griechischen und römischen Geschichte, ist im 51. Jahresberichte (1898) S. 329 mit großer Anerkennung besprochen worden. Daß hier ein gutes und brauchbares Anschauungsmittel für den Geschichtsunterricht der höheren Schulen vorliegt, davon zeugen die schnell sich

folgenden Auflagen. Die vierte ist eine vermehrte, da inzwischen nicht nur eine größere Anzahl längst geplanter Zeichnungen fertiggestellt werden konnte, sondern auch die inzwischen neu erschienene Literatur Berücksichtigung verlangte. Der Hauptsache nach sind es ja Abbildungen zur Geschichte der antiken Kunst, die hier vorgelegt werden, von denen nur zu bedauern bleibt, daß der Herausgeber bis jetzt nicht Zeit gefunden hat, neben den beigefügten kurzen Notizen einen umfangreicheren Text hinzuzufügen und dadurch die Brauchbarkeit des Werkchens ganz wesentlich zu erhöhen. Auch die vermehrte Auflage, in der manches zum erstenmal dem schulmäßigen Unterricht erschlossen worden ist, sei hiermit wärmstens empfohlen.

12. **Forest**, Neue Wandbilder zur Hohenzollern-Geschichte. Dresden 1902, A. Müller-Fröbelhaus. à 4,75 M., zum Aufhängen 5 M., auf starker Pappe mit runden Ecken 6 M., auf Leinwand mit Stäben 7,50 M.

Von der im Titel bezeichneten Serie neuer Wandbilder zur Hohenzollerngeschichte, von denen bisher sechs in der Größe von 77,5×105 cm erschienen sind, ist nur das erste, die Hohenzollernburg bei Hechingen, zur Besprechung zugegangen. Die eigentliche Burg hebt sich von dem grünbewaldeten Berge und den weiterhin sich ausbreitenden Feldern und Wäldern leuchtend ab und wird selbst in großen Schulklassen deutlich erkennbar sein, so daß sich der Gebrauch des Bildes empfehlen wird.

IX. Kulturgeschichtliches.

1. **Friedrich Dreyer**, Deutsche Kulturgeschichte von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. Als Grundlage für den Unterricht in der deutschen Geschichte bearbeitet. Nach dem Tode des Verf. fortgef. u. herausg. von J. Meyer-Wimmer. 4. Teil: Das Zeitalter Friedrichs d. Gr. — Deutschland in der 1. Hälfte des 19. Jahrh. — Das Zeitalter Kaiser Wilhelms I. VIII u. 440 S. Langensalza 1902, Schulbuchh. 4,50 M.

Die ersten drei Teile haben zur Besprechung nicht vorgelegen. Jedem der im Titel bezeichneten drei großen Abschnitte des vierten Bandes geht eine politische Uebersicht voraus, die in Tabellenform die wichtigsten politischen Ereignisse des betreffenden Zeitalters zusammenstellt. Die dieser Uebersicht folgenden Abschnitte zur deutschen Kulturgeschichte umfassen alle Seiten des kulturellen Lebens, sind meist aus den besten Quellen geschöpft und daher nach Form und Inhalt vielfach mustergültig, kommen aber beispielsweise in der Kunst- und Literaturgeschichte über eine trockene Aufzählung der führenden Geister und ihrer Hauptwerke vielfach nicht hinaus, so daß man bei diesen Abschnitten nach besseren Werken greifen muß. Sonst bietet der Band reichlichen und gut zusammengestellten Stoff und ist Lehrern warm zu empfehlen.

2. Dr. **Arnold Knoke**, Deutsche Kulturgeschichte in Tabellen. Eine Uebersicht über die gesamte Entwicklung des deutschen Volkes. 16 S. Fol. Wiesbaden 1902, C. G. Kunzes Nachf. 1,80 M.

Ein überaus beachtenswerter Versuch, die Gesamtentwicklung des deutschen Volkes in Tabellen übersichtlich darzustellen; denn der Begriff der Deutschen Kulturgeschichte ist hier in seinem weitesten Sinne gefaßt, indem auch die inner- und außerpolitischen Verhältnisse der Kulturgeschichte zugerechnet worden sind. In der Form von Längsschnitten verfolgt Verfasser die einzelnen Seiten der deutschen Kulturentwicklung vom Beginn der deutschen Geschichte bis zur Gegenwart, indem er nebeneinander in 12 Reihen zusammenstellt: Geschichte der christlichen Kirche,

Geschichte der Philosophie, Geschichte der gelehrten Wissenschaft und der Pädagogik, Geschichte der wirtschaftlichen Verhältnisse, Geschichte der gesellschaftlichen Verhältnisse, Geschichte der Verfassungsverhältnisse, Geschichte der außerpolitischen Verhältnisse, Geschichte der Entdeckungen und Erfindungen, Geschichte der Kunst des sprachlichen Ausdrucks, Geschichte der Tonkunst, Geschichte der Bau- und Bildnerkunst, Geschichte der Malkunst. Es ist selbstverständlich, daß die eine oder andere Spalte oft eine ganze Seite hindurch leer bleibt, z. B. die Spalten über Kunstgeschichte, Pädagogik, Erfindungen und Entdeckungen auf den ersten Seiten, während an anderer Stelle die merkenswerten Ereignisse sich wieder drängen. Bei der überaus geschickten Anordnung ist es nicht nur möglich, alle gleichzeitig sich äußernden Seiten des kulturellen Lebens einer Epoche zu überblicken und sich ein Bild von dem wirklichen Leben des deutschen Volkes in einem bestimmten Zeitabschnitte zu machen, sondern es ist auch leicht, die Geschichte jeder einzelnen Kulturbetätigung in ihrer Entwicklung und unabhängig von den anderen Aeußerungen des Kulturlebens zu überblicken. Daß bei der Fülle der zu registrierenden Ereignisse die Darstellung auf 16 Seiten nur ganz knapp sein kann, leuchtet ohne weiteres ein; vielfach sind nur Namen und Stichworte gegeben; bei zahlreichen Helden der Kulturmenschheit ist nur eins ihrer Hauptwerke angegeben, während man auf andere, vielleicht ebenso wichtige Werke verzichten muß; doch wird damit dem Verdienste des Verfassers, der auf sein äußerlich so wenig umfangreiches Werk sehr großen Fleiß verwendet hat, kein Abbruch getan. Zu bedauern bleibt nur das unhandliche Format. Verfasser hat sich zweifellos ein großes Verdienst erworben.

3. **Ludw. Friedländer**, Darstellungen aus der Sittengeschichte Roms in der Zeit von August bis zum Ausgang der Antonine. 7., neu bearb. u. verm. Aufl. 2 Bände. XIX, 473 u. 653 S. Leipzig 1901, S. Hirzel. 20 M.

Friedländers im besten Sinne des Worts populären „Darstellungen aus der Sittengeschichte Roms", vor beinahe 40 Jahren zum erstenmal erschienen, zeigen in der vorliegenden 7. Auflage weder Fußnoten noch kritische Erörterungen, stimmen aber trotz mancher Auslassungen und Kürzungen, trotz zahlreicher Berichtigungen und Nachträge im wesentlichen mit der 6. Auflage überein, nur die Abschnitte über das Christentum und den Unsterblichkeitsglauben sind umgearbeitet worden. Diese gründlichen, auf umfassendsten Studien ruhenden Schilderungen aus der mehr geschmähten als gekannten römischen Kaiserzeit, in ein formvollendetes, dabei überall durchsichtig klares Gewand gekleidet, öffnen den Blick für die Höhen und Tiefen des Menschenlebens jener entschwundenen Zeit, in der das römische Kaisertum für die Welt den Frieden bedeutete. Nachdem eine umfangreiche chronologische Uebersicht der wichtigsten Daten der Geschichte und Literatur während der römischen Kaiserzeit dem Werke als Einleitung vorausgeschickt ist, verbreitet sich jeder Band in sieben großen Kapiteln über die wichtigsten Seiten des gesellschaftlichen Lebens. Es wird da berichtet über die Stadt Rom, den Hof, die drei Stände, den geselligen Verkehr, die Frauen, das Verkehrswesen, die Reisen der Touristen, die Schauspiele, den Luxus, die Künste, die schöne Literatur, Poesie und Kunst der Prosa, die religiösen Zustände, die Philosophie als Erzieherin zur Sittlichkeit, den Unsterblichkeitsglauben. Es liegt in der Natur dieser Gruppierung, daß öftere Wiederholungen sich finden, um so mehr, da für alle Kapitel die gleichen Quellen zu benutzen waren. Fesselnd aber bleibt die Darstellung von der ersten bis zur letzten Seite,

und nur mit großem Gewinn für seine eingehendere Geschichtskenntnis wird der aufmerksame Leser das umfangreiche Werk aus der Hand legen, das hiermit allen Lehrern warm empfohlen sei.

4. **G. v. Grävenitz**, Deutsche in Rom. Studien u. Skizzen aus elf Jahrhunderten. Mit 1 Titelbild, 99 Abbild., Romplänen u. Stadtansichten. XII u. 307 S. Leipzig 1902, E. A. Seemann. 8 M.

Das Buch will nicht ein Bild der Entwicklung und Ausgestaltung deutschen Lebens in Rom von Anbeginn bis auf die Gegenwart geben, was bei dem schier uferlosen Umfang des Stoffes ganz unmöglich wäre, sondern „es will den denkenden deutschen Romfahrer befähigen, mit den erforderlichen allgemein geschichtlichen, kultur-, kirchen- und kunstgeschichtlichen Kenntnissen an die Stätten heranzutreten, auf denen sich die Geschichte des Deutschtums in Rom abgespielt hat, die noch vorhandenen greifbaren und sichtbaren Erinnerungen aufzusuchen, welche die Geschichte des Deutschtums in jenen Jahrhunderten hinterlassen hat"; denn tiefer, als es allgemein bekannt ist, haben deutsche Landsleute in die Geschichte der Stadt Rom eingegriffen und uns ein Abbild deutschen Wesens in seinen guten und schlechten Seiten unter der Einwirkung fremden Lebens gegeben. Diesen wechselseitigen Einfluß der Deutschen auf Rom und umgekehrt weist der Verfasser nach in sieben biographischen Skizzen und in zwei kultur- und kunstgeschichtlichen Kapiteln, nämlich „Deutsches Leben und deutsche Gäste in Rom im 15. Jahrhundert" und „Die deutsche Nationalstiftung und Kirche Maria dell' Anima". Die sieben biographischen Skizzen verbreiten sich über: Karl der Große und die Anfänge germanischen Lebens in Rom, Otto der Dritte, ein deutscher Kaiser von Rom, Luther in Rom, Hutten in Rom, Aus dem römischen Leben Winckelmanns, Anton Rafael Mengs, der römische Kreis Goethes. Von besonderem Werte ist auch der letzte Aufsatz „An der Wende des Jahrhunderts" mit dem Nachweis, daß Rom zwar nicht mehr die Hauptstadt der Welt, aber trotzdem noch immer die Sehnsucht der Deutschen ist. Mit gründlichen historischen, kunstgeschichtlichen und literarischen Studien verbindet Verfasser eine fein abgetönte künstlerische Darstellung und ein selbständiges Urteil, so daß dieser „Versuch einer Zusammenfassung von Studien und Skizzen, die in allgemein verständlicher Weise in einem kaum übersehbaren Gebiete die wichtigsten Punkte, in einer weiten Hügellandschaft die entscheidenden Geländeformationen bezeichnen wollen", vortrefflich gelungen erscheint und warme Empfehlung verdient, um so mehr, da der Verleger das Buch auch mit ganz vortrefflichen zahlreichen, mit dem Texte in innigster Beziehung stehenden Abbildungen ausgestattet hat.

5. **Theodor Hampe**, Die fahrenden Leute in der deutschen Vergangenheit. Mit 122 Abbild. u. Beil. nach Originalen, größtenteils aus dem 15. bis 18. Jahrhundert. (Band X der Monographien zur deutschen Kulturgeschichte, herausg. von Dr. Georg Steinhausen.) 128 S. Leipzig 1902, E. Diederichs. 4 M., geb. 5,50 M.

Wieder eine der mit zahlreichen Holzschnitten nach alten Originalen so eigenartig ausgestatteten Monographien zur deutschen Kulturgeschichte, die in knapper, dabei übersichtlicher Weise alles zusammenstellt, was über die fahrenden Leute des deutschen Mittelalters und der Neuzeit bis nahe an die Gegenwart zu sagen ist. Da sind die römischen Fechter und Gaukler, die Spielleute, Vaganten, Stadtmusikanten, Meistersinger-Genossenschaften, die Bettler, fahrenden Schüler, Zigeuner, Landsknechte,

Räuber, Hausierer, Quacksalber, die fahrenden Komödianten, Akrobaten, Seiltänzer, Springer, Kunstreiter usw. mit den ihrem unsteten Leben eigenen Sitten und Gebräuchen vertreten, so daß das Buch einen Ausschnitt aus dem Leben des deutschen Volkes darstellt, der bei aller Not und Entbehrung doch des poetischen Schimmers nicht entbehrt, aber zugleich auch die tiefen Schattenseiten des mittelalterlichen Lebens enthüllt, besonders in dem Kapitel über die wachsende Unsittlichkeit des späteren Mittelalters. Das interessante Buch schließt sich seinen neun Vorgängern würdig an und verdient wie sie die wärmste Empfehlung.

6. Dr. jur. **Joseph Jösten**, Kulturbilder aus dem Rheinland. Beiträge zur Geschichte der geistigen und sozialen Bewegungen des 18. u. 19. Jahrh. am Rhein. X u. 303 S. Bonn 1902, C. Georgi. 5 M.

Ein prächtiges Buch, nur für gebildete Leser geeignet, die Geschmack finden an solchen kulturgeschichtlichen Einzelbildern, die, im Laufe der Jahre zuerst in den verschiedensten Zeitschriften und politischen Zeitungen erschienen, in der hier vorliegenden Sammlung nur einige Reliefs und Skizzen zur Veranschaulichung der hauptsächlichsten geistigen und sozialen Bewegungen von der Mitte des 18. Jahrhunderts bis in unsere Tage bringen und die bei fesselnder Darstellung um so anziehender sind, als sie ein gut Teil persönlicher Erfahrung und geistigen Eigenlebens des Verfassers, der unter dem Pseudonym „Hans von Windeck“ schon wiederholt als Schriftsteller an die Oeffentlichkeit getreten ist, zum Teil in anmutig poetischer Form bringen. Da der Verfasser selbst Poet ist, so erscheint es durchaus natürlich, daß der Abschnitt seines Buches, der uns vom literarischen Leben am Rhein in der Mitte des 19. Jahrhunderts und somit von Gottfried Kinkel, Karl Simrock, Wolfgang Müller von Königswinter, Emil Rittershaus und Friedrich Röber erzählt und auch einen Streifzug in das musikalische Leben in Bonn und Düsseldorf unternimmt und dabei von Felix Mendelssohn-Bartholdy berichtet, der bei weitem umfangreichste und infolge zahlreicher eingestreuter Briefe und Gedichte auch anziehendste ist und vielleicht manchen die Literaturgeschichte ergänzenden Zug enthält. Auch wo der Dichter zumeist aus seiner eigenen Dichtermappe spendet, wie besonders in den letzten Teilen des Buches, da findet sich recht Ansprechendes. Dasselbe gilt von der Wanderstudie über das untere und mittlere Siegtal: „Von deutschen Bergen und Burgen“, und auch von der Jagdstudie aus dem bergischen Lande: „Sankt Hubertus am Rhein“. In die weitere Vergangenheit führt er zurück, wenn er berichtet über den Aberglauben, den Hexenglauben und die Verfolgungen der Juden am Rhein, über Goethes dreimaligen Besuch in Bonn und über einzelne humorvolle Züge aus der Herrschaft des Krummstabs am Rhein. Nirgends tritt ein scharf ausgeprägter religiöser oder politischer Standpunkt hervor, da der Verfasser nur einer Wissenschaft, nämlich der Wahrheit dient. Das Buch, das auch die Bildnisse obengenannter Dichter und das Johanna Kinkels enthält, wird sicher nicht nur am Rheine zahlreiche Freunde finden.

7. **Ernst Fabricius**, Prof., Die Entstehung der römischen Limesanlagen in Deutschland. Vortrag. Mit 1 Tafel. 17 S. Trier 1902, J. Lintz. 80 Pf.

Der Vortrag faßt die zahlreichen Einzelergebnisse der Ausgrabungen der Limeskommission zusammen und will in Kürze zeigen, wie sich auf Grund dieser Ergebnisse die Entstehung des Limes im Zusammenhange mit der Geschichte der Römerherrschaft in Obergermanien und Rätien nunmehr darstellt. Gegeben waren dem Vortragenden nur die Einzel-

ergebnisse der durch das Deutsche Reich seit dem Jahre 1892 planmäßig geförderten Limesforschung; für die Auswahl derselben und die Deutung im einzelnen, sowie für das Wagnis der Zusammenfassung trotz der noch vorhandenen zahlreichen Lücken trägt er die Verantwortung. Es ist selbstverständlich, daß im Rahmen eines kurzen Vortrags nicht alles gesagt werden kann, was dem mit der Limesanlage noch gar nicht Vertrauten wissenswert erscheint, doch verdient diese Zusammenfassung die Beachtnug aller, die sich mit den geschichtlichen Spuren der Römer in Germanien befassen. Die dem Vortrag angehängte „Uebersichtskarte des obergermanischen und rätischen Limes“ mit ihren numerierten zum Teil genau festgestellten, zum Teil nur vermuteten römischen Kastellen ist von der Reichslimeskommission hergestellt und recht übersichtlich.

8. **Th. Heymann u. A. Uebel**, Aus vergangenen Tagen. Kommentar zu Ad. Lehmanns Kulturgeschichtlichen Bildern, u. Ergänzung zu jedem Geschichtslehrbuche. 4. Aufl. 3 Hefte, 130, 120 u. 144 S. Leipzig 1898—1901, F. E. Wachsmuth. à 1,20 M.

Diese vierte Auflage des im Jahre 1889 zuerst erschienenen ganz vortrefflichen Kommentars hat keine wesentlichen Veränderungen erfahren. Die weit verbreiteten Hefte werden überall da willkommen sein, wo Ad. Lehmanns prächtige kulturgeschichtliche Bilder im Gebrauch sind. Da sie jedoch vielfach auch ohne Bilder benutzt werden, so haben die Verfasser dem Titel den Zusatz „Ergänzung zu jedem Lehrbuche der Geschichte“ beigefügt. Sie werden jedenfalls noch auf lange Zeit hinaus dem kulturgeschichtlichen Unterrichte die ersprießlichsten Dienste leisten und seien daher wiederholt warm empfohlen.

9. ——— ——— Aus der Zeit der Pharaonen. Kommentar zu Ad. Lehmanns Kulturgeschichtlichen Bildern u. Ergänzung zu jedem Geschichtslehrbuche: 1. Aegyptischer Tempel. 2. Aegyptischer Totenkultus. 72 S. Leipzig 1902, F. E. Wachsmuth. 80 Pf.

Auch diese Arbeit der bekannten Leipziger Schulmänner ist ganz nach dem Muster des oben angezeigten Kommentars „Aus vergangenen Tagen“ bemüht, all den kulturgeschichtlichen Stoff, der sich bei Betrachtung der beiden im Titelzusatz genannten Bilder aufdrängen kann, in ansprechender Form und genügendem Umfange für den Unterricht in der ägyptischen Geschichte bereitzustellen. Auch hier haben die Verfasser wieder das Nebeneinander des Zuständlichen in ein Nacheinander des Geschehenden verwandelt, weil sie mit Recht der Meinung sind, daß man auf diese Weise am besten in Geist und Leben vergangener Zeiten zurückversetzt wird. In der Form einer einfachen Erzählung der Tagesereignisse machen sie daher den Leser fast mit der gesamten Kulturgeschichte Aegyptens bekannt, erörtern in zahlreichen Anmerkungen oft sehr umfangreiche Kapitel derselben, die öfters nur in einem losen Zusammenhange mit dem besprochenen Bilde zu stehen scheinen und lassen nicht selten die Quellen wörtlich reden, die sie im Vorwort gewissenhaft bezeichnet haben. Auch dieses Heft wird sicher sehr willkommen geheißen und fleißig benutzt werden.

X. Bürgerkunde.

1. **Lud. Olsner**, Volkswirtschaftskunde. Ein Leitfaden für Schulen u. zum Selbstunterricht. VIII u. 236 S. Frankfurt a. M. 1901, M. Diesterweg. 2,30 M., geb. 2,60 M.

Immer mehr bricht sich die Erkenntnis Bahn von der Notwendigkeit volkswirtschaftlicher Kenntnisse für den, der seine bürgerlichen und

staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten mit Bewußtsein ausüben und teilnehmen will an den Erörterungen und Entscheidungen über die Weiterentwicklung des gesellschaftlichen Lebens. Wenn daher der Mann heutzutage bemüht ist, durch Selbstunterricht dem Mangel an volkswirtschaftlichen Kenntnissen abzuhelfen, so tritt auch an die Schule immer gebieterischer die Forderung, ihren Schülern schon vor ihrem Eintritt in Gemeinde und Staat ein möglichst breites Wissen von dem realen Leben der Gegenwart in Gemeinde, Staat und Gesellschaft zu geben. Den Bedürfnissen der Schule und des Selbstunterrichts will das vorliegende Buch genügen, indem es, hervorgegangen aus langjähriger Schulpraxis, den Stoff zusammenhängend und systematisch, nicht bruchstückweise im gelegentlichen Anschlusse an andere Fächer, behandelt und indem es „in die weite Welt der wirtschaftlichen Tatsachen, in die Fülle der Erscheinungen und Einrichtungen des Wirtschaftslebens einen ersten, Verständnis und Interesse weckenden Einblick gewährt". In ebenso eingehender, wie durchsichtig klarer und dabei knapper Darstellung macht uns Verfasser in vier Büchern bekannt mit der Urproduktion, dem Gewerbe oder der Industrie, dem Handel und dem Staatshaushalt. Landwirtschaft, Industrie und Handel mit allen Erscheinungen ihres vielverzweigten Lebens nicht nur, sondern auch eine kurze Geschichte ihrer Entwicklung bietet uns der Verfasser. Von dem Reichtum des Inhalts mögen einige Kapitelüberschriften zeugen: Die Zweige des Landbaues, die Gruppen der Ackergewächse, Entwicklungsstufen des Ackerbaubetriebes, Nahrungs- und Genußmittel, Gespinstpflanzen, Zuchttierarten, die wichtigsten tierischen Rohstoffe der Industrie, die Bedeutung des Waldes, rationelle Forstwirtschaft, der forstwirtschaftliche Großbetrieb, das Waldareal Europas, die Fischerei, der Bergwerksbetrieb, die wichtigsten Produkte des Erdinnern usw. Im vierten Buch, das vom Staatshaushalt handelt, werden die Staatsausgaben und Staatseinnahmen einer gründlichen Betrachtung unterzogen. Das Buch erscheint als ein vortreffliches Hilfsmittel zur raschen und sicheren Orientierung in dem Getriebe des heutigen Staats- und Gesellschaftslebens.

2. **Georg Bär**, Rektor, Volkswirtschaftliche und gesetzliche Belehrungen. Lehr- u. Lesebuch für den Unterricht an kaufmännischen u. gewerblichen Fach- u. Fortbildungsschulen, an kaufmännischen u. gewerblichen Fortbildungskursen, sowie zur Vorbereitung auf die Gesellen- u. Meisterprüfung. XI u. 342 S. Stuttgart 1902, Fritz Lehmann. Geb. 3,60 M.

Auch dieses Buch will, ebenso wie das vorhergehende, durch volkswirtschaftliche und gesetzliche Belehrungen die theoretische Grundlage für die kaufmännisch-wirtschaftliche und die staatsbürgerliche Seite der geschäftlichen Ausbildung geben, auf der dann in einem zweiten Teile der praktische Unterricht im Geschäftsaufsatz, in der Geschäftskorrespondenz, in der Buchhaltung und in der Wirtschaftsgeographie aufgebaut werden soll. Trotz des großen Umfangs hat Verfasser vieles nur in Andeutungen gegeben. Oft liegt der Schwerpunkt der Darstellung in den erläuternden Anmerkungen, in denen nicht nur der deutsche Sprichwörterschatz eine reiche Verwendung gefunden hat, sondern in denen auch zahlreiche Aufgaben zu Aufsätzen mit vollständig aufgeführten Dispositionen sich finden. Unter jedem Abschnitte findet sich die Angabe der benutzten Quellen, so daß also auch die Gelegenheit zu weiterem Studium geboten wird. Bei vortrefflicher übersichtlicher Gliederung unter Anwendung verschiedenen Druckes ist die Darstellung durchsichtig und klar, so daß

der häusliche Fleiß dem Schulunterricht unterstützend zur Seite treten kann. In den 30 größeren Abschnitten ist zunächst von den Gütern im allgemeinen, von den Faktoren der Gütererzeugung, dem Handel und der Verteilung der Güter die Rede, während in der zweiten Hälfte die gesetzlichen Bestimmungen über die Krankenversicherung, Unfall- und Invalidenversicherung, über den Arbeiterschutz, die wirtschaftlichen Reichsschutzgesetze, die Organisation des Gewerbes, das Genossenschaftswesen, die Regelung der Handelsverhältnisse zur Betrachtung kommen und zuletzt auch die Staatsverfassung, die Steuern, Umlagen und Zölle behandelt werden. Ein ausführliches Stichwörterverzeichnis erleichtert das Nachschlagen und Auffinden, während ein zwei Seiten umfassendes alphabetisches Verzeichnis der im Buche angeführten Autoren über die Reichhaltigkeit des benutzten Quellenmaterials orientiert. Das Buch kann allen warm empfohlen werden, die sich eine klare Uebersicht über die volkswirtschaftlichen Einrichtungen der Gegenwart und die gesetzlichen Bestimmungen darüber verschaffen wollen.

3. **Max Griep**, Kleine Rechts- u. Bürgerkunde. 154 S. Leipzig 1902, B. G. Teubner. 1,40 M.

Diese kleine Rechts- und Bürgerkunde ist im wesentlichen nur eine gedrängtere Wiedergabe der im 54. Jahresberichte (1901) S. 369 angezeigten „Bürgerkunde" desselben Verfassers, welche denselben Stoff in anderer Anordnung auf 203 Seiten bietet. Da das vorliegende kleinere Heft ohne Vorwort in die Welt gegangen, so ist nicht ersichtlich, aus welchem Grunde und zu welchem Zwecke diese kleinere Ausgabe kurz nach dem größeren Buche erschienen ist. Der Stoff wird in 5 größeren Abschnitten geboten: Vom Deutschen Reiche, vom Gerichtswesen, von Handel, Gewerbe und Landschaft, vom preußischen Staate, von den Rechtsverhältnissen der Familie. Natürlich zeigt dies Heft dieselben Vorzüge wie die „Bürgerkunde" und verdient dieselbe Empfehlung.

4. **G. Kalb** u. **H. Schrader**, Gesellschaftskunde für die Schulen im Fürstentum Reuß j. L., sowie für jedermann im Volke. 60 S. Gera 1901, Richard Kalb. Kart. 80 Pf.

Das Büchlein bietet im ersten Teile Verwaltungs- und Gesetzeskunde, im zweiten Wirtschafts- und Verkehrskunde. Die Verwaltungs- und Gesetzeskunde verbreitet sich über die Familie, die Gemeinde, den Bezirk, den Staat und das Deutsche Reich. Bei der Besprechung über die Familie sind verschiedentlich Paragraphen des Bürgerlichen Gesetzbuches der Ziffer nach herangezogen worden. Da man nicht erwarten kann, daß jeder Benutzer des Büchleins auch stets das Bürgerliche Gesetzbuch zur Hand hat, so wäre es vielleicht zweckdienlicher gewesen, die betreffenden Bestimmungen dem Wortlaute nach anzuführen. Bei Gemeinde, Bezirk und Staat kommen die besonderen Einrichtungen und Verhältnisse des Reußenlandes zur Betrachtung, während der Abschnitt über das Deutsche Reich der Hauptsache nach nur die Reichsverfassung enthält. Die Wirtschafts- und Verkehrskunde verbreitet sich nach einer Einleitung, in der die volkswirtschaftlichen Grundbegriffe (Arbeit, Natur, Kapital) und der Entwicklungsgang der Erwerbszweige (Jagd, Fischfang, Viehzucht, Ackerbau, Bergbau, Gewerbe, Handel) kurz skizziert worden sind, über die Erzeugung oder Produktion, den Umlauf, die Verteilung, den Verbrauch und die Erhaltung der Güter. Dieser Stoff wird in

übersichtlicher Gliederung, kurz und einfach vorgeführt. Die Verhältnisse der engeren Heimat (Reuß j. L.) werden dabei nur gelegentlich, gleichsam als Illustration, berührt. Abgesehen von diesen gelegentlichen Erwähnungen paßt dieser Stoff für alle Teile Deutschlands. Die Verfasser haben sich mit keinem Wort geäußert, wie sie sich den Gebrauch des Buches denken. Für die Volksschule in allen ihren Organisationen ist die Verwendung des Heftes als Schülerbuch wohl ausgeschlossen, da es sich hier nicht um eine systematische Gesellschaftskunde, sondern nur um gelegentliche Belehrungen dazu im Rahmen der anderen Unterrichtsfächer handeln kann. Für die Volksschule würde die Darstellung auch naturgemäß viel zu trocken und abstrakt sein. Dagegen kann es in der Hand der Volksschullehrer, sowie bei Schülern höherer Schulen, auch der Fortbildungsschulen und für jedermann aus dem Volke recht gute Dienste leisten. Zu wünschen wäre freilich, daß die Verhältnisse der engeren Heimat auch in der Wirtschafts- und Verkehrskunde weit stärker berücksichtigt worden wären.

5. Dr. **R. van der Borght**, Finanzwissenschaft. 180 S. Leipzig 1902, G. J. Göschensche Verl. Geb. 80 Pf. (Sammlung Göschen Nr. 148.)

Zu einer wissenschaftlichen Behandlung der Finanzwirtschaft ist, soweit die uns überkommene Literatur ein Urteil gestattet, weder das klassische Altertum, noch das frühe Mittelalter gelangt, ebensowenig zu einer systematischen Zusammenfassung. Im späteren Mittelalter finden sich zwar gelegentliche Behandlungen einzelner Finanzfragen, eine selbständige Finanzwissenschaft aber ist erst im 19. Jahrhundert vornehmlich durch die Arbeit deutscher Schriftsteller begründet worden. Auch das vorliegende Büchlein will „den der Finanzwissenschaft zufallenden tatsächlichen Stoff systematisch darstellen, logisch gliedern, die Entwicklungstendenzen ableiten und die Grundsätze für die zweckmäßigste Führung des öffentlichen Haushalts aus der Behandlung des bestehenden Zustandes entwickeln". Da Finanzwissenschaft im weiteren Sinne die Lehre von der Wirtschaftsführung der öffentlichen Gemeinwesen, im engeren Sinne die Lehre von der Wirtschaftsführung des Staates oder vom Staatshaushalt ist, aber auch die dem Staat nachgeordneten öffentlichen Gemeinwesen, die kommunalen Selbstverwaltungskörper, wie Provinzen, Kreise, Gemeinden usw. eine eigene Wirtschaftsführung nötig haben, so berührt Verfasser alle darauf bezüglichen Fragen in knapper, zur Orientierung völlig ausreichender, dabei einfacher und leicht verständlicher Weise. Von dem reichen Inhalt des vortrefflichen, dabei überaus billigen Bändchens zeugen die 12 Kapitel, in welche der Stoff gegliedert ist und deren Ueberschriften eine Ahnung von dem umfangreichen Stoffgebiete, das hier auf knappem Raume dargestellt worden ist, geben mögen: 1. Begriff und Aufgaben der Finanzwissenschaft. 2. Die Wirtschaft der öffentlichen Gemeinwesen. 3. Die formelle Ordnung der öffentlichen Wirtschaftsführung. 4. Der Geldbedarf der öffentlichen Gemeinwesen. 5. Die Gewinnung der Mittel zur Deckung des Bedarfs im allgemeinen. 6. Einnahmequellen dauernden Charakters mit Ausnahme der Steuern. 7. Die Steuern im allgemeinen. 8. Die Besteuerung des Einkommens und des Vermögens. 9. Die Besteuerung der Wege zur Einkommensgewinnung. 10. Die Besteuerung der Einkommensverwendung. 11. Steuern auf Akte und Vorgänge der Vermögens- und Güterübertragung. 12. Deckungsmittel von nicht dauerndem Charakter.

6. **Adolf Bär, Wirtschaftsgeschichte u. Wirtschaftslehre in der Schule.** Stoffe u. Betrachtungen zur Ergänzung des Geschichtsunterrichts. X u. 188 S. Gotha 1902, E. F. Thienemann. 3 M., geb. 3,50 M.

Verfasser, der sich bereits durch mehrere Arbeiten auf dem Gebiete des Geschichtsunterrichts recht vorteilhaft bekannt gemacht hat, bietet hier einzelne, für sich abgeschlossene Aufsätze aus der deutschen Wirtschaftsgeschichte, aus denen er jedesmal die Grundbegriffe der Wirtschaftslehre ableitet, da er die heute allgemein gültige Anschauung teilt, daß die Wirtschaftsgeschichte samt der aus ihr gewonnenen Wirtschaftslehre ein wichtiges Glied des Geschichtsunterrichts ist, daß aber erst viele Einzelarbeiten geleistet und unsere gebräuchlichen Geschichtsstoffe vom Standpunkte der Wirtschaftsgeschichte und Wirtschaftslehre aus untersucht und geprüft werden müssen, ehe umfassende, allseitig begründete didaktische Grundsätze darüber ausgesprochen werden können, in welchen Beziehungen das Glied zum Ganzen stehen und welche Funktion es verrichten soll. Die Wirtschaft ist neben Sprache, Kunst, Wissenschaft, Religion, Sitte, Recht und Staat nur eine Seite des nationalen Lebens und muß demnach in ihren Beziehungen zu diesen verschiedenen Seiten betrachtet und erforscht werden. Wie das geschehen kann, zeigt Verfasser in seinem Buche in 19 Aufsätzen, bei deren Abfassung ihm stets der Ausspruch Rudolf Hildebrands als Leitwort vor der Seele gestanden hat: „Der Gelehrte als solcher strebt ins Weite, um im günstigsten Falle von dort aus viel zusammenzufassen; der Lehrer braucht vor allem die Erkenntnis und den Blick dafür, wieviel Wertvolles die nächste Nähe bietet, in der die Schüler stehen, aus der sie kommen, die sie verstehen lernen sollen, um von da aus in die Weite zu gelangen.“ Die Heimat muß also in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt werden; daher werden die meisten Beispiele aus Weimar und seiner engeren und weiteren Umgebung — der Verfasser ist Seminarlehrer in Weimar — entnommen, können jedoch, da sie meist typisch sind, ohne weiteres auch auf andere Landschaften übertragen werden. Anknüpfend an die Wanderungen der Indogermanen und Westgermanen, sowie an die Ansiedlung der letzteren leitet Verfasser die wirtschaftlichen Grundbegriffe „Bedürfnis, Gut, Arbeit, Arbeitsgemeinschaft, Arbeitsteilung, Produktion, Konsumtion, Verteilung, Vermögen, Kapital, Wirtschaft, Volkswirtschaft, Volkswohlfahrt“ ab, beleuchtet die Wirtschaftsgeschichte und Wirtschaftslehre in ihren Beziehungen zueinander, wobei auch die verschiedenen Wirtschaftsstufen betrachtet werden, widmet sodann der altgermanischen Ansiedlung und dem daraus sich ergebenden Wirtschaftsleben ein umfangreiches Kapitel, um alsdann im Anschluß daran zu berichten über die Gütererzeugung, die Güterverteilung, die Gemeindebedürfnisse und Gemeingüter, über das wirtschaftliche Recht, die öffentlichen Einrichtungen und Dienste, die sich aus dem Sondereigentum an Grund und Boden ergeben und zuletzt zu zeigen, wie das germanische Altertum mit einzelnen seiner Einrichtungen bis in die Gegenwart hineinragt. In einem zweiten Abschnitt zeigt Verfasser sodann, wie uns das Studium der Sprache die überraschendsten Aufschlüsse gibt über das wirtschaftliche Leben in der Vergangenheit; er beleuchtet also in einzelnen Aufsätzen die Sprache als Quelle der Geschichte. Was hier über die Mühle, das wirtschaftliche Volkslied, aus den Märchen von den Schneidern, über das Lehnwort, die Flur- und Ortsnamen, die Familiennamen, die Sprichwörter und sprichwörtlichen Redensarten wirtschaftlichen Inhalts berichtet wird, ist alles hochinteressant und zeigt, wie tief das wirtschaftliche Leben die Sprache beeinflußt hat, wie klar

und anschaulich die Sprache ist, sobald man zur Erkenntnis des lebendigen Hintergrundes derselben gekommen ist. Das Buch stellt sich als eine ganz vortreffliche Arbeit dar, deren Studium wir jedem Lehrer nur dringend empfehlen können.

XI. Schriften für den Lehrer und für ein größeres Publikum.

1. Hohenzollern-Jahrbuch. Forschungen u. Abbildungen zur Geschichte der Hohenzollern in Brandenburg-Preußen. Herausg. v. Paul Seidel. 5. Jahrgang 1901. X u. 276 S. Fol. Leipzig 1901, Giesecke & Devrient. 20 M., geb. 24 M.

Dasselbe. 6. Jahrgang. 268 S. Ebd. 1902. 20 M., geb. 24 M.

Der 5. Band des vornehm ausgestatteten, prächtig illustrierten Jahrbuches schließt sich seinen vier Vorgängern in textlicher und illustrativer Hinsicht würdig an. Er enthält folgende durchweg gediegene Aufsätze aus der Feder hervorragender Historiker: Königin Luise als Braut, von Dr. Bailleu; Die Handschriften der brandenburgisch-preußischen Regenten vom Anfange des 16. bis Ende des 19. Jahrhunderts, von Dr. Erhardt; Die Stammtafel der Kurfürsten von Brandenburg, der Markgrafen von Ansbach und Bayreuth und der Herzöge in Preußen, von Dr. Schuster; Die Handschriften der alten Hohenzollernschen Kurfürsten (Albrecht Achilles und Johann), von Dr. Wagner; Zur Geschichte der Kunst unter Friedrich dem Großen (1. Georg Friedrich Schmidt, der erste Illustrator und Drucker Friedrichs des Großen — 2. die Prunkdosen Friedrichs des Großen), von Dr. Seidel; Dorothea, die erste preußische Herzogin (gest. 1547), von Dr. Tschackert; Das Turnier zu Ruppin 1512, von Dr. Wagner; Eine brandenburgische Prinzessin auf dem siebenbürgischen Fürstenthrone, von Dr. Schuster; Fünfzehn Karikaturen vom Hofe Friedrichs des Großen, von Dr. Fürst zu Eulenburg; Schaumünzen der Hohenzollern-Herrscher in Brandenburg-Preußen, von Dr. Menadier; Friederike Luise Wilhelmine, Prinzessin von Preußen, Königin der Niederlande, von Oberst de Bas; Vom Hofe Friedrich Wilhelms I., von Dr. Krauske; Zwei Hohenzollern-Ausstellungen von Dr. Seidel; Behnisch, der erste Erzieher des nachmaligen Königs Friedrich Wilhelm III., von Dr. Rimpau; Die historischen Denkmale in der Siegesallee des Berliner Tiergartens (Fortsetzung, Gruppe XV—XXV), von Dr. Koser. Eingeleitet wird der Band durch eine kurze Würdigung des Charakters und der Verdienste der im Jahre 1901 verstorbenen Kaiserin Friedrich, geschlossen durch einige Miscellen aus dem Leben der Hohenzollern. Alle diese Artikel sind vortrefflich illustriert. Der Band enthält an Illustrationen nicht weniger als 58 Vollblätter und Beilagen, darunter eine Anzahl faksimilierter Briefe, sowie eine sehr große Anzahl im Texte befindlicher Abbildungen, sämtlich nach Originalen in königlichen Schlössern vortrefflich reproduziert.

Dasselbe günstige Urteil kann vom 6. Bande, dem Jahrgang 1902 gefällt werden, der in textlicher wie illustrativer Hinsicht seinen Vorgängern in nichts nachsteht. An längeren Arbeiten enthält er: Die Hohenzollern und die Marienburg in Preußen, von Dr. Steinbrecht; Prinz Heinrich von Preußen in Rheinsberg, von Dr. Krauel; Königin Luisens letzte Tage, von Bailleu; Die ältesten Bildnisse der brandenburgischen Hohenzollern, von Dr. Seidel; Der Schatz der Kurfürstin Elisabeth von Brandenburg, von Dr. Wagner; König Friedrich Wilhelm III. in Neapel, von Paul Hoffmann; Die brandenburgisch-preußischen Fahnen und Stan-

darten im Artilleriemuseum der Peter-Pauls-Festung zu St. Petersburg, von Dr. Lehmann; Markgräfin Wilhelmine und die Kunst am Bayreuther Hofe, von Dr. Fester; Friedrich der Große und seine Porzellan-Manufaktur, von Dr. Seidel; Der Rolandsbrunnen der Siegesallee, von Dr. Schröder; Die Teilnahme König Friedrich Wilhelms II. am siebenjährigen Kriege, von Dr. Berner; Die historischen Denkmale in der Siegesallee des Berliner Tiergartens, von Dr. Koser. An diese fast sämtlich reich illustrierten längeren Aufsätze reihen sich eine Anzahl von Miscellen, sowie ein kurzer Anhang, einen Nachruf an den Prinzen Georg von Preußen, von Marie von Olfers und Erinnerungsblätter an die Prinzessin Luise von Preußen, von Elisabeth Hardenberg enthaltend. Da die einzelnen Jahrgänge jedesmal kurze Zeit vor Weihnachten fertig vorliegen, so läßt sich kein besseres Festgeschenk denken; sie seien daher zu diesem Zwecke warm empfohlen.

2. **Hans Prutz**, Preußische Geschichte. 4. Bd.: Preußens Aufsteigen zur deutschen Vormacht (1812—1888). VI u. 524 S. Stuttgart 1902, J. G. Cotta Nachf. 8 M.

Band 1, 2 und 3 dieser vortrefflichen preußischen Geschichte sind im 53. Jahresberichte (1900) S. 351 angezeigt worden. Der vorliegende 4. Band, mit der preußischen Erhebung vom November 1812 bis Februar 1813 beginnend, führt bis zum Jahre 1888, doch so, daß die Geschichte der letzten Jahrzehnte, besonders der Jahre 1866—1888, die Entwicklung Preußens skizzenhaft nur in den Hauptlinien verfolgt und von der Fülle der Einzelheiten absieht, da nach des Verfassers Ansicht „die Zeit noch nicht gekommen ist, wo diese Dinge wirklich ohne jede vorgefaßte Meinung mit voller Objektivität behandelt werden können, zumal mit der Erschließung der dazu unentbehrlichen Quellen in unseren Tagen doch eigentlich erst der Anfang gemacht wird". Die Gruppierung des Stoffes richtet sich selbstverständlich nicht nach der äußeren, sondern nach der inneren Entwicklung, so daß sich zusammengefaßt finden die Zeiträume 1812—1815, 1815—1834, 1834—1847, 1848—1858, 1858—1866, 1866—1888. Es sind natürlich überall die besten und neuesten Quellen benutzt, ohne daß Verfasser überall auf eigenen Quellenstudien fußte, da das ganze Werk ja nur eine zusammenfassende Darstellung des bisher erarbeiteten und veröffentlichten Einzelmaterials sein soll. Die Darstellung ist kurz, kräftig, bei aller patriotischen Gesinnung doch ungeschminkt die Wahrheit sagend, leidet jedoch stellenweise an der durchsichtigen Klarheit, die die Lektüre erst zu einem vollen Genuß macht. Das ganze Werk sei fleißigster Benutzung empfohlen.

3. **Hans F. Helmolt**, Weltgeschichte. Leipzig 1902, Bibliographisches Institut. à Band 8 M., geb. 10 M.

II. Band: Ostasien u. Ozeanien. Der Indische Ozean. Von Max von Brand, Dr. H. Schurtz, Prof. Dr. Karl Weule u. Prof. Dr. Emil Schmidt. Mit 10 Karten, 6 Farbendrucktafeln u. 16 schwarzen Beil. von Dr. F. Etzold, O. Schulz u. L. Sutterlin. XVI u. 638 S.

Dieser II. Band der vortrefflichen, nach völlig neuen Grundsätzen bearbeiteten Weltgeschichte, in der Reihe des Erscheinens der fünfte, schließt die zwischen dem I. und III. Bande bisher noch klaffende Lücke der auf ethnogeographischen Gesichtspunkten beruhenden Stoffauswahl; denn während der I. Band die Geschichte Amerikas und des Stillen Ozeans brachte, der III. die Geschichte Westasiens und Afrikas enthielt, verbreitet sich der vorliegende Band über die Geschichte der dazwischen

liegenden Gebiete: Ostasien, Ozeanien und den Indischen Ozean, umfaßt also den ostasiatisch-ozeanischen Kulturkreis. Von Amerika führt der Weg durch den Stillen Ozean am naturgemäßesten zunächst nach Japan, dem Britannien des Großen Ozeans, und von da zu dessen natürlichen Nachbarn, China und Korea. Deshalb schildert uns Max von Brandt, der vormalige deutsche Ministerresident in Japan und Gesandte in China, auf etwa 116 Seiten zunächst Schauplatz und Bevölkerung der drei Länder und reiht daran deren Geschichte von der grauen Urzeit bis zur Gegenwart, so daß schon aus diesem ersten Abschnitte wieder ersichtlich ist, daß trotz der ethnographischen Grundsätze der Stoffauswahl und Stoffanordnung das oberste Gesetz aller Geschichtschreibung, die zeitliche Abfolge des historischen Geschehens, überall sorgfältig berücksichtigt worden ist; denn wie in diesem ersten, so fließt auch in allen folgenden Abschnitten der Strom der berichtenden Erzählung ununterbrochen von den grauesten Zeiten bis auf die Gegenwart. An die Geschichte Japans, Chinas und Koreas reiht sich die Geschichte Hochasiens und Sibiriens aus der geistvollen Feder des Dr. Heinrich Schurtz, der uns auf etwa 100 Seiten zunächst über die Urzeit und die geschichtlichen Anfänge Hochasiens, über Hochasien seit dem Entstehen mongolischer Nomadenstämme und über Hochasien von der Mongolenzeit bis zur Gegenwart, zuletzt aber über Sibirien und das asiatische Rußland berichtet. Diesem weit in die alte Zeit zurückreichenden Abschnitte reiht Prof. Dr. Karl Weule auf reichlich 100 Seiten die fast ausschließlich den letztvergangenen Jahrhunderten angehörige Geschichte Australiens und Ozeaniens mit seinen zahlreichen Anhängseln an, dabei auch die Mission in der Südsee und die Kolonialgeschichte der Südsee ganz kurz berührend. Die zweite Hälfte des Bandes wird ganz vom indischen Kulturkreise ausgefüllt, indem Prof. Dr. Emil Schmidt auf etwa 180 Seiten die Geschichte Vorderindiens, Ceylons und Indochinas oder Hinterindiens erzählt, Dr. Heinrich Schurtz auf etwa 40 Seiten die Geschichte Indonesiens oder der indischen Inselflur und Madagaskars darstellt und Dr. Karl Weule sich auf etwa 30 Seiten über die geschichtliche Bedeutung des Indischen Ozeans verbreitet, womit die naturgemäße Brücke zu den im III. Bande behandelten Völkern Westasiens und Afrikas geschlagen ist.

Diesem überaus reichen Inhalt entspricht die vortreffliche Ausstattung des Bandes und die nicht minder vortrefflichen Beilagen, die in Tafeln in Farbendruck und Holzschnitt und farbigen Karten bestehen. Im Kartenbilde werden uns vorgeführt: China und Japan, Japan und Korea, Mittelasien, die Mongolenreiche vom 12.—15. Jahrhundert, die Nordpolarländer, Sibirien, Ozeanien, Ostindien, Hinterindien mit dem Malayen-Archipel und der Indische Ozean. Von den Tafeln im Farbendruck, denen zumeist besondere Textblätter beigegeben sind, seien hervorgehoben: Helden und Heldinnen der chinesischen Geschichte, Melanesische und Mikronesische Schnitzwerke und Benares am Ganges. Auch unter den Tafeln in Holzschnitt findet sich manches wertvolle Anschauungsmaterial. Der Band reiht sich seinen vier Vorgängern würdig an und sei gleich diesen warm empfohlen.

4. Dr. Herm. Schiller, Weltgeschichte. Von den ältesten Zeiten bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts. 4. Band: Geschichte der Neuzeit. VIII, 971 u. 59 S. Berlin 1901, W. Spemann. 8 M., geb. 10 M.

Dieser 4. Band der umfangreichen „Weltgeschichte" enthält die Geschichte der Neuzeit vom Jahre 1789—1900. Der gewaltige Stoff, der

eine Fülle von weltgeschichtlich wichtigen Tatsachen umfaßt, wird in 5 Perioden vorgeführt: Die Zeit der französischen Revolution 1789—1799, Die Militärmonarchie Napoleons 1799—1815, Die Bildung konstitutioneller Monarchien 1815—1847, Die Revolution und das Nationalitätsprinzip 1848—1870, Die Zeit der sozialen Bewegung 1871 bis zur Gegenwart. Die als besonderer Anhang gegebene „Quellensammlung" ist diesmal weniger umfangreich als in den vorausgegangenen Bänden. Der Band enthält außerdem ein umfangreiches Register, zwei Karten und 20 Abbildungen geschichtlich hervorragender Persönlichkeiten. Ueber Anlage und Wert dieser Weltgeschichte haben wir uns bei Besprechung der früheren Bände bereits geäußert. Der Verfasser hat leider die Vollendung seines vortrefflichen Werkes nicht lange überlebt, da er bereits im Frühjahr 1902 gestorben ist; seine „Weltgeschichte" aber wird zahlreichen Lesern Anregung und Belehrung in reichstem Maße geben.

5. **Theodor Lindner**, Weltgeschichte seit der Völkerwanderung. In 9 Bänden. Stuttgart 1902, J. G. Cotta Nachf.
II. Band: Niedergang der islamischen u. der byzantinischen Kultur. Bildung der europäischen Staaten. X u. 508 S. 5,50 M.

Der I. Band, sowie die als Einleitung zu dem ganzen Werke gedachte „Geschichtsphilosophie" des Verfassers, sind im vorigen Jahresberichte S. 359 eingehend besprochen worden. Schildert der I. Band die Entstehung der großen Kulturen des Abend- und Morgenlandes, die den späteren Gang der Weltgeschichte bestimmt haben, nämlich den Ursprung der byzantinischen, islamischen, abendländisch-christlichen, chinesischen und indischen Kultur, so zeigt der vorliegende II. Band bereits den Niedergang der islamischen und byzantinischen Kultur und die Aufrichtung der abendländischen oder europäischen Reiche, die dann das ganze Mittelalter hindurch bis in die Neuzeit von ausschlaggebender Bedeutung für die europäische Geschichte geblieben sind. Die islamische Welt findet ihren Niedergang durch den Verfall des Kalifats, durch die sich mehr und mehr ausbreitende Herrschaft der seldschuckischen Türken und durch die Eroberungszüge der Mongolen. Auch in Spanien stirbt die islamische Kultur nach reicher Blüte allmählich ab. In den Niedergang der byzantinischen Kultur ist das Abendland mit seinen Kreuzzügen nach dem heiligen Lande schon tief verflochten. Ein wesentlicher Grund zum Fehlschlagen der Kreuzzüge liegt in der staatlichen Zerrissenheit des Abendlandes und in dem Zwiespalt, der sich während derselben zwischen den beiden mächtigsten Faktoren desselben bis zur vollen Schärfe entwickelte, nämlich zwischen dem Deutschen Kaisertum und dem Papsttum. Der Darstellung dieses Kampfes von seinen Anfängen bis auf Friedrich II. widmet Verfasser etwa 100 Seiten. Daran reiht er die Darstellung von der Entstehung der abendländischen Reiche, nämlich des germanischen Nordens (Dänemark, Island und Grönland, Norwegen, Schweden, England), sowie die Geschichte Frankreichs von den Karolingern bis zur Mitte des 11. Jahrhunderts, um in einem Schlußkapitel die Geschichte Frankreichs und Englands bis zum Tode König Philipps II. August von Frankreich im Jahre 1223 zu führen. Auch die Anfänge der russischen Geschichte in dieser Zeit haben Darstellung gefunden. Die Darstellung ist in hohem Grade anziehend, enthält vielfach längere Betrachtungen und Rückblicke, berücksichtigt die Kulturgeschichte eingehend, geht über viele weniger wichtige Einzelheiten der politischen Geschichte flüchtig hinweg, um doch in großen Zügen den Gang der stetig

vorwärtsschreitenden Entwicklung festzuhalten und daraus die Richtlinien für den Werdegang in der Zukunft zu ziehen. Ueberaus dankenswert ist auch das umfassende Literaturverzeichnis zu den einzelnen Abschnitten des Bandes auf S. 468—483 und das gründliche Personen- und Ortsverzeichnis auf S. 484—508. Auch dieser Band des vortrefflichen Werkes verdient beste Empfehlung.

6. **Georg Webers** Lehr- u. Handbuch der Weltgeschichte. Unter Mitwirkung von Prof. Dr. Richard Friedrich, Prof. Dr. Ernst Lehmann, Prof. Franz Moldenhauer u. Prof. Dr. Ernst Schwabe vollst. neu bearb. von Prof. Dr. Alfred Baldamus. In 4 Bänden. 21. Aufl. Leipzig 1902, Wilhelm Engelmann. à 6 M., geb. 7 u. 8,25 M.
 1. Band: Altertum. XIII u. 610 S.
 2. Band: Mittelalter. XX u. 786 S.

Webers zweibändiges Lehrbuch der Weltgeschichte, 1846 zum erstenmal erschienen und seitdem in weit mehr als hunderttausend Exemplaren verbreitet, bedurfte angesichts der großen Fortschritte der Geschichtsforschung und der Wandlung in der Geschichtsauffassung dringend einer durchgreifenden Neubearbeitung, die Prof. Dr. Baldamus in Leipzig, der verdienstvolle Herausgeber des in diesem Jahre in 25. Auflage erschienenen Putzgerschen Geschichtsatlasses, im Verein mit einer Reihe tüchtiger Mitarbeiter nach jahrelanger Arbeit vollendet hat. Die Bearbeiter sind nach dem Vorworte bestrebt gewesen, dem Buche seine bisherigen Vorzüge — die Vereinigung einer reichen Stofffülle mit Klarheit und Zweckmäßigkeit der Anordnung, eine lebendige Art der Darstellung und warme, schwungvolle Sprache — nicht nur zu erhalten, sondern in mancher Beziehung auch einen neuen Geist hineinzutragen, indem sie nicht nur den darzustellenden Gesichtskreis erweiterten und das Werk mehr als bisher zu einer Geschichte der gesamten Kulturmenschheit umgestalteten, sondern indem sie auch eine Vertiefung der Betrachtung anstrebten dergestalt, daß sie aus der Fülle des Stoffes die leitenden Gedanken, die Hauptzüge der Entwicklung herauszuarbeiten und dadurch dem Leser die Beherrschung der Masse der Einzelheiten zu ermöglichen suchten. Dem Wandel in der Geschichtsauffassung suchen sie insofern Rechnung zu tragen, als der Kulturgeschichte ein etwas breiterer Raum als in den früheren Auflagen eingeräumt, auch versucht worden ist, den wirtschaftlichen Kräften, den allgemeinen Ideen und geistigen Strömungen ebenso gerecht zu werden wie dem Wirken großer Persönlichkeiten. Dabei sind beide Seiten des geschichtlichen Lebens — politische Geschichte und Kulturgeschichte — nicht als getrennte Gebiete betrachtet, sondern in innige Wechselbeziehung gesetzt worden.

Das bisher zweibändige Lehrbuch erscheint jetzt in 4 Teilen als Altertum, Mittelalter, Neuzeit und Neueste Zeit. Der erste Teil, das Altertum, ist von Prof. Dr. Ernst Schwabe bearbeitet. Er enthält neben einer allgemeinen Einleitung, die sich über den prähistorischen Menschen, über Menschenrassen und Sprachen, über Religions-, Staats- und Wirtschaftsformen verbreitet, die Geschichte der morgenländischen Völker (Chinesen, Inder, Babylonier-Assyrer, Aegypter, Semiten, Israeliten, Meder und Perser), die griechische und römische Geschichte. In fast allen Abschnitten spürt man die Feder des neuen Bearbeiters, da überall die Ergebnisse der neuesten Forschung den Stoff durchdrungen haben. Um so verwunderlicher ist es, daß für die Geschichte des Volkes Israel der reine Bibelbericht festgehalten und die gerade hier so fleißige und gründliche Forschung der letzten Jahrzehnte mit Ausnahme einiger schüch-

terner Bemerkungen völlig unberücksichtigt geblieben ist. Der Stoff ist sorgfältig gegliedert und hat an Uebersichtlichkeit gewonnen durch die Durchführung besonderer Paragraphenüberschriften und die Anwendung verschiedenen Druckes für politische und Kulturgeschichte, sowie für Einzelausführungen. Von der Beigabe von Karten und Abbildungen ist leider abgesehen, auch auf die Angabe der benutzten Literatur verzichtet worden.

Der zweite Band, die Geschichte des Mittelalters enthaltend, ist von Prof. Dr. Baldamus bearbeitet, nur die Abschnitte über Literatur stammen von Prof. Dr. Richard Friedrich, die über Kunst von Prof. Dr. Ernst Lehmann. Auch hier finden sich überall die Ergebnisse der neuesten Forschungen verwertet. Dabei ist die Darstellung volkstümlich im besten Sinne des Wortes. Zwar beansprucht die deutsche Geschichte, ihrer Bedeutung entsprechend, den größten Raum, aber der Band enthält in Wirklichkeit die Geschichte Europas im Mittelalter, ja behandelt sogar, dem erweiterten Gesichtskreise der Gegenwart entsprechend, die Geschichte Westasiens und Nordafrikas, sowie Indiens und Ostasiens und gibt im Schlußkapitel eine Uebersicht über den europäisch-indisch-chinesischen Verkehr. Bei dem vielfach sehr kleinen Druck vereinigt der Band eine große Fülle von Stoff zu sehr geringem Preise. Die vorliegende Neubearbeitung wird, dessen sind wir sicher, den großen Leserkreis finden, den sie verdient. Den beiden noch ausstehenden Bänden aber darf man mit großer Erwartung entgegensehen.

7. Monographien zur Weltgeschichte. Herausg. v. Prof. Dr. Ed. Heyck u. a. Bielefeld, Velhagen & Klasing. à geb. 4 M.
   Bd. XV: Friedrich der Große. Von Prof. Dr. Wilh. Wiegand. Mit 2 Kunstbeil., 3 Faksim. u. 138 Abbild. 168 S. 1902.
   Bd. XVI: Der Große Kurfürst. Von Prof. Dr. Ed. Heyck. Mit 101 Abbild., 2 Faksim. u. 1 Karte. 120 S. 1902.
   Bd. XVII: Kaiser Augustus. Von Prof. Dr. Otto Seeck. Mit 106 Abbild. 148 S. 1902.
   Bd. XVIII: Ninive u. Babylon. Von Prof. Dr. Karl Bezold. Mit 102 Abbild. 143 S. 1903.

Band 15 dieser nach Inhalt und Ausstattung ganz vortrefflichen Monographien zur Weltgeschichte enthält eine fesselnd geschriebene Biographie Friedrichs des Großen, die freilich nur der mit reichem Gewinn und hohem Genuß liest, dem die meisten Tatsachen aus dem Leben Friedrichs bereits bekannt sind, da Verfasser die Kenntnis der Tatsachen offenbar voraussetzt, dagegen auf die Beweggründe der Handlungen und den Charakter Friedrichs das Hauptgewicht legt. Dabei ist nicht nur seiner politischen, sondern auch seiner künstlerischen und literarischen, kolonisatorischen und landwirtschaftlichen, gewerblichen und handelspolitischen, sowie seiner Verwaltungstätigkeit eingehend gedacht. Der vortreffliche Text wird durch zahlreiche, nicht minder vortreffliche Illustrationen, welche alle Bände dieser Sammlung auszeichnen, ergänzt, so daß auch dieser Band eine wertvolle Bereicherung jeder Bibliothek bildet und wärmste Empfehlung verdient.

Dasselbe gilt von der in Band 16 vorliegenden Biographie des Großen Kurfürsten. Auch hier werden Geschichtskenntnisse bereits vorausgesetzt, obgleich mehr wie in Band 15 die geschichtlichen Tatsachen und der Gang der politischen Ereignisse und Verhandlungen zur Darstellung kommen. Dafür ist die politische Konstellation seiner Zeit mit den immer hineinspielenden religiösen Interessen und Gegensätzen auch verwickelter als diejenige zur Zeit Friedrichs des Großen, so daß es für

den Nichthistoriker nicht ganz leicht ist, den verwickelten Gängen der brandenburgischen Politik folgen zu können. Verfasser hat bei der Zeichnung des Charakterbildes des Großen Kurfürsten nicht der alten, in ehrlicher Anbetung befangenen Auffassung J. G. Droysens gehuldigt von dem prädestinierten Berufe des brandenburgischen Staates, neben dem alles andere negative Kehrseite war, auch nicht die Unfehlbarkeit und politische Sündenlosigkeit Friedrich Wilhelms gepredigt, sondern er hat ihn in Uebereinstimmung mit des Kurfürsten Biographen Erdmannsdörfer „aus den ihn umwallenden Weihrauchwolken wieder in kritisch durchleuchtete Körperlichkeit" gerückt, hat ihn wieder zum Menschen gemacht, welcher Irrtümer begehen, sie als solche erkennen, bereuen und sie rückgängig machen kann, so daß man ihn infolge dieser genaueren Kenntnis und Beurteilung nur um so mehr lieben muß. Daher des Großen Kurfürsten Popularität, die hinter der seines großen königlichen Urenkels Friedrichs II. sicher nicht zurücksteht, wenn auch sein Lebens- und Entwicklungsgang nicht so klar und genau vor des Volkes Augen steht, wie der des großen Königs. Auch dieser Band mit seinen zahlreichen instruktiven Illustrationen (meist Porträts politischer Persönlichkeiten aus der Zeit des Großen Kurfürsten) und seiner Karte von Deutschlands politischer Einteilung nach dem westfälischen Frieden, sei wärmstens empfohlen.

Gleiches Lob verdienen Band 17 und 18. Während uns Band 17 die Aufrichtung der Alleinherrschaft des Augustus schildert und zugleich das Augusteische Zeitalter in seinen wichtigsten Aeußerungen charakterisiert, führt uns Band 18 in die Stromniederungen des Euphrat und Tigris und läßt uns hineinblicken in die mehrtausendjährige Kultur und Geschichte Ninives und Babylons, für die heute infolge der Vorträge des Professors Delitzsch über „Babel und Bibel" das Interesse der gebildeten Welt Deutschlands ganz besonders groß ist. Die zahlreichen, vortrefflichen Illustrationen unterstützen ganz ausgezeichnet den Text, so daß auch diese Bände als vornehmes Festgeschenk und zur Orientierung über die betreffende Zeitgeschichte ganz besonders geeignet sind.

8. **Joh. Janssen**, Geschichte des deutschen Volkes seit dem Ausgang des Mittelalters. 5. Bd.: Die politisch-kirchliche Revolution u. ihre Bekämpfung seit der Verkündigung der Konkordienformel im Jahre 1580 bis zum Beginne des 30jährigen Krieges im Jahre 1618. 15. u. 16. verb. Aufl., bes. von Ludwig Pastor. XLVII u. 778 S. Freiburg 1902, Herder. 8 M., geb. 9,40 M.

Janssens monumentale, bis jetzt in 8 umfangreichen Bänden vorliegende Geschichte des Reformationszeitalters bis zum 30jährigen Kriege, welche nicht nur in breitester Darstellung die politischen und religiösen, sondern auch die sozialen Kämpfe und Bewegungen, Kunst und Literatur, volkswirtschaftliche und gesellschaftliche Zustände, Sitten und Aberglauben auf Grund einer umfassenden Literatur einfach und allgemeinverständlich erzählt, weicht absichtlich von dem obersten Grundsatze aller Geschichtschreibung, dem objektiver Berichterstattung, ab, denn sie verfolgt den ausgesprochenen Zweck, auf breitester Grundlage den Nachweis zu führen, daß es durch die Reformation in deutschen Landen auf allen Lebensgebieten nicht besser, sondern schlechter geworden ist und daß nicht die Katholiken, sondern die Protestanten die Ruhestörer und Bedrücker sind. Dieser Standpunkt kommt in dem vorliegenden 5. Bande wieder stark und häufig zum Ausdruck, denn er berichtet über die zahlreichen

Verwickelungen politischer und religiöser Art vor dem Ausbruch des 30jährigen Krieges, über die zunehmende Zerklüftung des Reiches und die wachsende konfessionelle Verbitterung bis zum Abschlusse der Union 1608, über die Einwirkung der konfessionellen Polemik auf Volk und Reich und über die allgemeine politische Verwirrung im letzten Jahrzehnt vor dem großen Kriege. Wo man das Buch auch aufschlagen mag, auf jeder Seite fast wird der protestantische Leser zum Widerspruche geneigt sein, weniger gegen die Aufzählung von Tatsachen an sich, als gegen die parteireligiös gefärbte Auslegung derselben. Trotzdem empfehlen wir, wie alle früheren Bände, so auch diesen Band fleißiger Benutzung, denn klar sehen und urteilen kann nur derjenige, der die Dinge von beiden Seiten sieht. Mit Anerkennung hervorgehoben zu werden verdient noch die eingehende 18 Seiten umfassende Inhaltsübersicht, das 21 Seiten zählende Verzeichnis der wiederholt zitierten Bücher und das 26 Seiten große Personen- und Ortsregister, woraus schon ein oberflächlicher Schluß auf den reichen Inhalt des Bandes gezogen werden kann. Der Herausgeber der neuen Auflagen ist mit Pietät gegen den dahingeschiedenen Verfasser und mit Rücksicht auf den Fortschritt der historischen Wissenschaft an seine Aufgabe herangetreten, indem er dem Werke sein eigentümliches Gepräge ließ, auf die Geltendmachung eigener Ansichten möglichst verzichtete und nur die den wichtigsten Ergebnissen der neueren Forschung gerecht werdenden notwendigsten Aenderungen vornahm, namentlich die reiche, inzwischen erschienene Literatur nachtrug.

9. **Eduard Meyer**, Geschichte des Altertums. 5. Band: Das Perserreich und die Griechen. 4. Buch: Der Ausgang der Griechischen Geschichte. X u. 584 S. Stuttgart 1902, J. G. Cotta Nachf. 11 M.

Der 3. und 4. Band, welche mit dem vorliegenden 5. Bande zusammen den III. Teil von des Verfassers „Geschichte des Altertums", der den Sondertitel „Das Perserreich und die Griechen" führt, bilden, sind im vorigen Jahresbericht S. 367 eingehend besprochen worden. Der 5. Band zeigt natürlich alle dort hervorgehobenen Vorzüge seiner beiden Vorgänger: die überall einfache, klare und dabei fesselnde, von der stark kritischen Art des Verfassers zeugende Darstellung, die doch, da das kritische Beiwerk zu jedem einzelnen Paragraphen stets in einem besonderen, mit kleineren Lettern gedruckten Abschnitte folgt, auch für den angenehm lesbar bleibt, der diese kritischen Auseinandersetzungen und quellenmäßigen Belege gern den Historikern von Beruf überläßt. Der Band berichtet uns über den Ausgang der Griechischen Geschichte, indem er vom Jahre 404 ab erzählt über Lysanders Herrschaft und Sturz in Sparta, über die Karthager und Dionysios von Sizilien, über Italien zur Zeit des Dionysios, Sparta im Kriege mit Persien, die Wiedererhebung Thebens und Athens bis zum Frieden von Sparta, über Epaminondas und die Vernichtung der spartanischen Macht, sowie den Ausgang des athenischen Seebundes, und zum Schluß über den Ausgang Dionysios' I. und die Auflösung des westgriechischen Reiches unter seinen Nachfolgern. In diese politische Geschichte eingeschoben findet sich ein umfangreiches Kapitel über die Kultur der sogen. Reaktionszeit, in dem von den politischen, sozialen und wirtschaftlichen Zuständen, von Kunst und Dichtung, Sophistik und Rhetorik, Wissenschaft und Philosophie und den politischen Theorien die Rede ist. Der Band zeigt, „wie in derselben Zeit, in der die griechische Kultur ihr Höchstes geleistet hat und reif geworden ist, zur Weltkultur

zu werden, die griechische Nation politisch alle Bedeutung verloren hat und infolge des unabsehbaren Haders im Inneren wie nach außen in Stücke zerschlagen liegt, eine leichte Beute für jeden, der sich bücken will, sie aufzuheben". Der Band enthält außerdem ein 56 Seiten umfassendes Namenverzeichnis zu allen drei Bänden, die ja inhaltlich ein zusammengehöriges Ganzes bilden. Er sei gleich seinen vortrefflichen Vorgängern warm empfohlen.

10. **Otto Seeck**, Geschichte des Unterganges der antiken Welt. Anhang zum 2. Bande. S. 461—619. Berlin 1902, F. Siemenroth. 3 M.

Der zweite Band ist im 54. Jahresberichte (1901) S. 356 angezeigt worden. Der vorliegende Anhang bringt nur die Quellenbelege und wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit abweichenden Ansichten, ist daher für den Historiker von Fach unentbehrlich, für den gebildeten Laien dagegen, der das Gebotene nicht nachzuprüfen in der Lage ist, überflüssig.

11. Dr. **Rud. Petersdorff**, Germanen u. Griechen. Uebereinstimmungen in ihrer ältesten Kultur im Anschluß an die Germania des Tacitus u. Homer. 135 S. Wiesbaden 1902, C. G. Kunzes Nachf. 2,60 M.

Verfasser will im Anschluß an die Germania des Tacitus und an Homer wesentliche übereinstimmende Nachrichten über die beiden indogermanischen Völkerstämme der Germanen und Griechen zusammenstellen und erläutern, um auch unter Berücksichtigung anderer Quellen und der neueren Literatur einen doppelten Zweck zu erreichen: einen praktischen Zweck, der den Bedürfnissen der höheren Schulen bei der Lektüre beider Schriftsteller dienen soll, um dadurch die von den neuen Lehrplänen mit Recht geforderte „innere Verknüpfung verwandter Lehrfächer" noch mehr als bisher zu fördern und zugleich durch eine kurze Berücksichtigung der wichtigsten Resultate der neueren Forschung für die älteste Kultur der Griechen, Römer und Germanen dem Unterricht in den alten Sprachen und in der Geschichte gute Dienste zu leisten, und einen wissenschaftlichen Zweck, der aus dem gezogenen Vergleich weitere Beiträge für die Kenntnis der gemeinsamen Kulturzustände der indogermanischen oder wenigstens derjenigen Zeit zu gewinnen sucht, in welcher Griechen und Germanen noch nähere Beziehungen zueinander gehabt haben. Der Verfasser findet die überraschendsten Uebereinstimmungen beider Völker in bezug auf ihre ältesten Götter, ihren Tauschhandel und Wertmesser, ihre Waffen, die Aufstellung ihres Heeres, die Bedeutung der Frauen und ihrer Weissagung, ihrer Tempel und Priester, ihrer Zeichendeutung und Schrift, ihrer Erforschung der Zukunft, ihrer Versammlungen, Tages- und Jahreszeiten, ihrer Rechtsprechung, ihrer Kleidung, ehelichen Verhältnisse, Gastfreundschaft, ihres Schwerttanzes und Würfelspiels, ihrer Leichenbestattung, der Einkünfte ihrer Herrscher, die Stellung ihrer bevorzugten Klassen. Diese zahlreichen sachlichen Uebereinstimmungen leitet Verfasser aus der Zeit her, in welcher beide Völker noch nähere lokale Beziehungen gehabt haben, und kommt damit zur Bestätigung des Resultats, zu dem die Sprachvergleichung in dieser Beziehung gelangt ist. Auf Grund seiner Untersuchungen und der neueren Literatur sucht er noch kurz die Frage zu beantworten, wo diese nähere lokale Berührung der alten Germanen und Griechen bezw. der wichtigsten indogermanischen Völker Europas stattgefunden haben dürfte. Er kommt dabei zu folgendem Resultate: „Die nach Osten sich erstreckenden Spuren der Kelten, die näheren sprachlichen Beziehungen der Germanen mit den

in der ältesten Zeit nur im Osten Europas nachweisbaren Slaven und die sicher bezeugte Wanderung der Griechen vom Norden der Balkanhalbinsel führen zu dem Schluß, daß die lokale Verbindung der Indogermanen Europas, die von der Sprachforschung notwendig vorausgesetzt werden muß, in dem weiten Gebiet östlich von den Karpathen und nördlich vom Schwarzen Meer bezw. etwas weiter östlich zu erblicken ist. — Dort ist aber nicht etwa die Urheimat der Indogermanen erwiesen, die bei diesem in der ältesten Zeit wandernden Stamme kaum nachweisbar sein wird. Nach den vorhin dargelegten Gründen ist dort nur die letzte Periode des Zusammenlebens der Indogermanen Europas vor ihrer Trennung verflossen."

12. **Friedrich Delitzsch**, Babylon. Zweiter Abdruck, verm. durch ein Nachwort. Mit 3 Plänen. 25 S. Leipzig 1901, J. C. Hinrichssche Buchh. 1 M.

In dieser ersten Sendschrift der Deutschen Orientgesellschaft, die es sich zur Aufgabe gemacht hat, die Kenntnis des Orients auch im Abendlande mehr und mehr zu fördern, skizziert Verfasser die große Doppelaufgabe, deren Lösung von der babylonischen Ausgrabungs-Expedition der Deutschen Orientgesellschaft erwartet werden darf, welche in den Ostertagen des Jahres 1899 auf der Ruinenstätte Babylons ihre Arbeit begonnen hat. Die erste Aufgabe besteht darin, daß dem für die Wissenschaft unheilvollen Treiben der Antiquitätenhändler, welches auf den Ruinen Babylons nur allzulange verübt worden ist, ein Ende bereitet wird; die zweite, erhabenere, für die Wissenschaft ungleich wichtigere Aufgabe aber ist, von den drei größten Trümmerhügeln Babylons den allergrößten, nämlich den Kasr, systematisch auszugraben. Diese weltgeschichtliche Stätte, wie sie augenblicklich vor uns liegt und was unter ihrem Schutte liegend vermutet werden darf, etwas eingehender zu skizzieren, ist die wohlgelungene Absicht des Verfassers, der in einem Nachwort zum zweiten Abdruck bereits mit großer Genugtuung auf die Bestätigung seiner Vermutungen durch die bisher vorliegenden Ergebnisse der Ausgrabungen hinzuweisen in der glücklichen Lage ist. Die drei beigegebenen Pläne veranschaulichen das Trümmerfeld und einen Teil der bereits geleisteten Arbeit. Das Heft ist sehr empfehlenswert.

13. ——— Babel u. Bibel. Ein Vortrag. Mit 50 Abbildungen. 52 S. Leipzig 1902, J. C. Hinrichssche Buchh. 2 M.

Dieser Vortrag, am 13. Januar 1902 in der Singakademie zu Berlin im Beisein Sr. Majestät des Kaisers für die Deutsche Orient-Gesellschaft gehalten und auf Allerhöchsten Wunsch am 1. Februar im Königlichen Schlosse zu Berlin wiederholt, hängt mit der vorhergehend angezeigten ersten Sendschrift der Deutschen Orient-Gesellschaft „Babylon" von demselben Verfasser inhaltlich auf das engste zusammen; denn während Verfasser in jener Sendschrift das Arbeitsfeld und die Aufgaben der von der Deutschen Orient-Gesellschaft auf das Trümmerfeld von Babylon entsandten Ausgrabungsexpedition skizziert, ist er in diesem Vortrage bereits in der Lage, auf Grund der jetzigen und früheren Ergebnisse jener Ausgrabungen den innigen, tiefgehenden Zusammenhang zwischen israelitischer und babylonischer Kultur, zwischen dem bis in die jüngste Zeit hinein fast völlig unbekannten babylonischen und dem uns von früher Jugend an vertrauten biblischen Leben, wie es uns im Alten Testament entgegentritt, aufzuzeigen. Er weist zunächst kurz nach, wie durch die Ergebnisse dieser Ausgrabungen nicht nur eine große Zahl

von Oertlichkeiten, sondern auch viele in der Bibel genannte Persönlichkeiten erst Farbe und Leben erhalten, ja ganze Völker gleichsam wieder lebendig werden und die Keilschriftforschung eine weittragende Bedeutung für das immer bessere Verständnis des alttestamentlichen Schrifttextes gewinnt. Im Hauptteile des Vortrags folgt dann der Nachweis, daß die 12 Stämme Israels bei ihrem Einbruche in Kanaan dieses Land als eine Domäne der babylonischen Kultur vorfanden, woraus es sich erklärt, daß eine ganze Reihe biblischer Erzählungen jetzt auf einmal in reinerer und ursprünglicherer Form aus der Nacht der babylonischen Schutthügel ans Licht treten. Zu diesen Erzählungen gehört namentlich die Sintfluterzählung, das Epos von der Weltschöpfung und die tiefsinnige Erzählung von der Verführung des Weibes durch die Schlange, was Verfasser eingehender nachweist. In diese Zusammenhänge gehört auch die babylonische Vorstellung von der Unterwelt, die Vorstellung von den Boten der Gottheit, den Engeln, aber auch der Glaube an die Dämonen und Teufel. Selbst der Jahveglaube ist babylonischen Ursprungs, denn es haben sich drei Tontäfelchen mit dem Namen Jahves aus der Zeit um 2500 v. Chr. gefunden. So stellt Verfasser in seinem Vortrag „nur einen kleinen Ausschnitt dar aus dem, was die Ausgrabungen in Babylonien-Assyrien für Geschichte und Fortschritt der Menschheit bedeuten", veranschaulicht das Gesagte durch 50 ganz vortreffliche Illustrationen, von denen die meisten bereits in die neuesten Handbücher der Kunstgeschichte übergegangen sind, und gibt am Schlusse noch einige Literatur an. Der Vortrag ist sehr interessant zu lesen und verdient die Aufmerksamkeit der gebildeten Allgemeinheit.

14. Dr. **Franz Scheichl**, Die Duldung in Babylonien-Assyrien, Persien u. China. Drei Kulturbilder. 108 S. Gotha 1902, F. A. Perthes. 1,20 M.

Mit dem Plane umgehend, eine Geschichte der religiösen Duldsamkeit zu schreiben, die, mit dem Altertum beginnend, bis zur Gegenwart führen soll, reiht Verfasser der ersten darauf bezüglichen Veröffentlichung „Die Duldung im alten Aegypten", Gotha 1900, das zweite Heft an, die Duldung in Babylonien-Assyrien, Persien und China enthaltend. Da es sich um religiöse Duldung handelt, so behandelt Verfasser natürlich auch die in obigen Ländern herrschenden Religionen, kommt auf Priestertum und Kultus, auf die Eigenartigkeit des Volkes, das geistige Leben, wohl auch auf die mit der Religion oft innig zusammenhängende Rechtspflege desselben zu sprechen, um erst in einem letzten Abschnitte sich über die Duldung zu verbreiten. Natürlich spricht er auch über die Religionsstifter und die von ihnen aufgestellte Glaubens- und Sittenlehre, beleuchtet Zarathustras Lehre in Persien, den Confucianismus, Taoismus und Buddhismus in China, und kommt zu dem Schlusse, daß die Babylonier und Assyrer in Glaubenssachen sehr unduldsam waren, weil ihre älteste Regierungsform eine Priesterherrschaft war; daß die alten Perser den Babyloniern und Assyrern gegenüber als verhältnismäßig duldsam erscheinen und jedenfalls in religiösen Dingen eine Duldsamkeit übten, die sonst ihrer Zeit fremd war, daß aber bei den Chinesen von einer Duldsamkeit im wahren Sinne des Wortes keine Rede sein kann und daß, wie die Ereignisse der letzten Jahre deutlich gezeigt haben, es nur eines Anlasses bedarf, um die schlummernde Unduldsamkeit zu neuer Flamme zu entfachen. Das Heftchen liest sich gut, die Quellennachweise sind in einem besonderen Anhange gegeben, der Satzbau brauchte nicht gar zu einfach zu sein.

15. Der alte Orient. Gemeinverständliche Darstellungen, herausg. von der Vorderasiatischen Gesellschaft. à Jahrgang (4 Hefte) 2 M., à Heft 60 Pf. Leipzig, J. C. Hinrichssche Buchh.

2. Jahrgang, 4. Heft 1901: Dr. **Wilhelm Freiherr v. Landau**, Die Phönizier. 32 S.

3. Jahrgang, 1. Heft: Dr. **Otto Weber**, Arabien vor dem Islam. 36 S.
2./3. Heft: Dr. **Hugo Winckler**, Himmels- u. Weltenbild der Babylonier als Grundlage der Weltanschauung und Mythologie aller Völker. Mit 3 Abbild. 62 S.
4. Heft: Prof. Dr. **Alfred Wiedemann**, Die Unterhaltungsliteratur der alten Aegypter. 32 S.

4. Jahrgang 1902, 1. Heft: Dr. **Leopold Messerschmidt**, Die Hettiter. 32 S.
2. Heft: Dr. med. **Felix Freiherr v. Oefele**, Keilschriftmedizin in Parallelen. Mit der Wiedergabe einer Keilschrifttafel. 31 S.
3. Heft: Dr. **Albert Šanda**, Die Aramäer. 32 S.
4. Heft: Dr. **Hugo Winckler**, Die Gesetze Hammurabis, Königs von Babylon um 2250 v. Chr. Das älteste Gesetzbuch der Welt. Uebersetzt. Mit einer Abbild. des Steindenkmals. 42 S.

Das Heft von Landau über „Die Phönizier“ bringt nur politische Geschichte, während es die kulturgeschichtliche Seite völlig unberücksichtigt läßt. Nachdem die frühere auf Grund der griechischen Schriftsteller entstandene Ueberschätzung der Phönizier infolge der neuen Quellen zur vorderasiatischen Geschichte auf deren wirkliche Bedeutung zurückgeführt und das Land mit seinen Städten kurz charakterisiert worden ist, führt Verfasser die politische Geschichte, soweit sie bekannt ist, von der Mitte des 3. Jahrtausends v. Chr. bis zur Römerzeit in aller Kürze am Auge des Lesers vorüber, wobei oft sogar nur die Namen der Könige angegeben werden, ohne daß man von ihren Taten zu berichten weiß. — Weit interessanter ist das Heft von Weber über „Arabien vor dem Islam“, in dem uns auf Grund der Ergebnisse der südarabischen Philologie und Altertumskunde von der „Völkerkammer der semitischen Rasse“ aus der grauen Urzeit bis zum Auftreten des Islam über die Bevölkerung, die Originaldenkmäler mit ihren verschiedenen Inschriften, die Schrift, die Sprache und den Inhalt der bereits in großer Zahl vorliegenden Inschriften, über die Religion der Araber und über die Entwicklung der altarabischen Geschichte ein anziehendes, durch seine wiederholte Bezugnahme auf altisraelitische Vorstellungen immer wieder fesselndes Bild gezeichnet wird. — Noch weiter in die Gegenwart herein durch eine Fülle von Beziehungen der babylonischen Kultur zur unsrigen reicht das Doppelheft von Winckler über das „Himmels- und Weltenbild der Babylonier“, in dem uns die Religion der Altbabylonier und die damit zusammenhängende Weltanschauung derselben, die Himmelseinteilung, der Tierkreis, die Maße, Zeiteinteilung, der Kalender usw. in fesselnder Weise geschildert werden. — Auch das Heft von Wiedemann „Die Unterhaltungsliteratur der alten Aegypter“ mit der Betrachtung der Volks- und Liebeslieder, der Ermahnungen zum Lebensgenuß, der philosophierenden Texte, Fabeln und Reiseabenteuer, Geister- und Zaubergeschichten, Sagen und Märchen wirft interessante Streiflichter auf das Gemütsleben jenes alten Kulturvolkes. — Unter den folgenden 4 Heften, die sämtlich in die graue Vorzeit zurückführen, ist zweifellos das interessanteste das Heft von Winckler über „Die Gesetze Hammurabis, Königs von Ba-

bylon um 2250 v. Chr." Dieses älteste Gesetzbuch der Welt, aus 282 einzelnen Vorschriften bestehend, steht auf einer durch die französischen Ausgrabungen zu Susa zu Tage geförderten Stele Hammurabis, des bedeutendsten Königs der ersten Dynastie von Babylon, der auf der Vorderseite der Stele dargestellt ist, wie er vom Sonnengotte von Sippar die Belehrung empfängt, welche er dann in der Inschrift mitteilt. Die Inschrift zählt auf der Vorderseite 16, auf der Rückseite 28 senkrechte Schriftreihen. Sie stellt nicht nur die wichtigste Urkunde dar, welche bis jetzt aus der babylonischen Kultur auf uns gekommen ist, sondern auch die älteste bis jetzt bekannte Urkunde dieser Art in der Entwicklung der Menschheit überhaupt, so daß die Gesetze Hammurabis für die Kulturgeschichte künftig stets einen Markstein darstellen werden. Besonders aber drängt sich der Vergleich mit dem Gesetz des Moses überall von selbst auf, und dieser Vergleich ist vielleicht das Interessanteste an der ganzen Schrift.

Diese von der Vorderasiatischen Gesellschaft auf Grund der neuesten Forschungen herausgegebenen gemeinverständlichen Darstellungen über die älteste orientalische Geschichte sind ungemein lehrreich und fesseln besonders durch die sich überall ungezwungen ergebenden Beziehungen zur Bibel, so daß sie besonders auch dem Lehrer die Augen zu öffnen vermögen über vieles, was ihm in der Bibel bisher dunkel geblieben ist. Sie seien daher zur eingehenden Lektüre angelegentlichst empfohlen.

16. Dr. **Heinr. Bockeradt**, Blätter der Erinnerung aus vaterländischen Freuden- u. Trauertagen. Neun Reden, in der Schule u. im weiteren Kreise gehalten. IV u. 160 S. Paderborn 1902, F. Schöningh. 1,50 M.

Von den neun Reden, welche in formvollendetem Gewande einen warmen patriotischen Ton anschlagen und von des Verfassers glühender Liebe zum Vaterlande Zeugnis geben, beschäftigen sich die beiden ersten mit der Entwicklung des Deutschen Reiches und des Königreichs Preußen, die drei folgenden mit den Kaisern Wilhelm I. und Friedrich III., die 6. und 7. lenken den Blick auf zwei mächtige Mithelfer bei der glücklichen Führung des Krieges von 1870/71, nämlich auf Moltke und den Anteil des deutschen Volkes am Kriege, und die beiden letzten, Kaisergeburtstagsreden, fassen in zwei hervorragenden Beispielen den Zusammenhang zwischen den politischen Ereignissen und den Fortschritten der Kunst und Wissenschaft ins Auge, indem sie von Friedrichs des Großen Bedeutung für die deutsche Literatur und von den Ausgrabungen in Olympia handeln. Einige der Reden sind vor Gymnasiasten aus Anlaß der jährlichen Schulfeiern, andere in größeren Festversammlungen gehalten worden. Sie bieten zumeist einen kurzen Gang durch die geschichtliche Entwicklung des das Thema bestimmenden Gegenstandes und sind warm zu empfehlen.

17. **Ferd. vom Bach**, Die Geschichte der Päpste vom Beginne ihres Wirkens bis zu Gregor XVI. 432 S. Bamberg 1902, Handelsdruckerei. 3 M.

Erzählt schlicht und volkstümlich die Geschichte des Papsttums in allen seinen Vertretern von den Anfängen im 1. und 2. Jahrhundert bis auf Gregor XVI., der am 2. Februar 1831 zum Oberhaupte der katholischen Kirche gewählt wurde. Kurz abgetan werden die römischen Bischöfe und Päpste bis zum 10. Jahrhundert. Von da ab wird die Darstellung ausführlicher und verweilt länger bei den für die Entwick-

lung der päpstlichen Macht bedeutungsvollen großen Päpsten Gregor VII., Innocenz III. usw., aber auch bei den durch Laster aller Art sich auszeichnenden Johann XXIII., Alexander VI. usw. Fast alle Vertreter des Papsttums erscheinen hier mit menschlichen Fehlern, Schwächen und Irrtümern ausgestattet, aber auch die Zahl derjenigen Päpste ist nicht gering, die direkt als Scheusale bezeichnet werden müssen und die sich trotzdem als die einzig rechtmäßigen Stellvertreter und Nachfolger Christi und der Apostel hinzustellen wagten. Es zeigen diese Blätter, wie man unter der glorreichen Herrschaft des Papsttums gegen das eigene Fleisch und Blut mit Folter, Feuer und Schwert wütete und Christi großes Gebot der Liebe in ein furchtbares Gesetz des Hasses verkehrte; wie die Päpste vielfach die christliche Herde zerrissen und zerfleischt und die eigenen Brüder, Schwestern und Kinder körperlich und geistig zu Grunde gerichtet und die ganze Christenheit in tiefste Verrohung gestürzt und in Dummheit und Fanatismus zu erhalten gesucht haben, und das alles unter dem Deckmantel der christlichen Religion und zur höheren Ehre Gottes. Nur wer der Geschichte gänzlich unkundig ist, kann sich von der größten und erfolgreichsten Lüge der Weltgeschichte, wie sie das Papsttum verkörpert, blenden lassen und mit der Geduld eines blöden Schäfleins gedankenlos hinnehmen, was man ihm bietet. Leider vermag das Buch Anspruch auf wissenschaftlichen Wert nicht zu erheben, da vieles zu skizzenhaft dargestellt, die Gruppierung des Stoffes zu wenig nach den Gesetzen der fortschreitenden historischen Entwicklung erfolgt und zu wenig auf die der Darstellung zu Grunde liegenden Quellen hingewiesen ist. Auch wird die Lektüre des Buches durch zahlreiche grammatische und stilistische Flüchtigkeiten und Schnitzer, die durchaus nicht sämtlich auf mangelhafte Durchsicht der Korrekturbogen zurückgeführt werden können, sehr stark beeinträchtigt.

18. **Pietro Orsi**, Das moderne Italien. Geschichte der letzten 150 Jahre bis zum Ende des 19. Jahrhunderts. Uebers. von F. Götz. X u. 380 S. Leipzig 1902, B. G. Teubner. 5,60 M.

Nach dem Vorworte des Uebersetzers ist „das vorliegende Buch die erste kurz zusammenfassende und doch wissenschaftliche Darstellung der neuesten Geschichte Italiens von der Mitte des 18. Jahrhunderts an bis zur Gegenwart, der italienischen Einheitsbewegung im weiteren Sinne". Die Geschichte dieser Einheitsbewegung ist für uns Deutsche um so interessanter, da auch unser Vaterland von schlimmster Zerrissenheit und tiefster Erniedrigung zur ersehnten Einheit und Unabhängigkeit aufgestiegen ist, seine politische Geschichte des vergangenen Jahrhunderts also sehr viel Aehnlichkeit mit der italienischen Einheitsbewegung hat. Von den politischen Zuständen Italiens während der ununterbrochenen Friedenszeit nach dem Frieden zu Aachen führt die Darstellung zu den Einflüssen der französischen Revolution, schildert die napoleonische Herrschaft und die ihr folgende Reaktion, die von den einzelnen Regierungen eingeführten Reformen bis zur Revolution vom Jahre 1848, die Kriege der Jahre 1848 und 1849, sowie die Anfänge der Regierung Viktor Emanuels II., verbreitet sich über den Krieg des Jahres 1859, die römische Frage, den Krieg von 1866 und über die Besetzung Roms am 20. September 1870, um dann die wichtigsten politischen Ereignisse nach dem Jahre 1870 zusammenzustellen. In zwei Schlußkapiteln verbreitet sich sodann der Verfasser über die staatlichen Einrichtungen und wirtschaftlichen Lebensbedingungen des modernen Italien, sowie über die

Wissenschaften und Künste desselben. Dieses letzte Kapitel ist in der deutschen Uebersetzung vom Verfasser selbst einer starken Kürzung insofern unterzogen worden, als die Aufzählung der im heutigen Italien tätigen Geister stark beschränkt worden ist. Daß bei der Fülle des zu verarbeitenden Stoffes die Darstellung desselben auf 380 Seiten verhältnismäßig knapp sein mußte, leuchtet ohne weiteres ein; doch ist sie klar, von zwar einfacher, aber vollendeter Form und deshalb sehr hübsch lesbar, da sie auch, obgleich sie die klar zu Tage liegenden Wunden nicht geflissentlich verhüllt, doch von dem frohen Zuge der Hoffnung durchweht ist, daß Italien bei ernster Arbeit und richtiger Leitung einer schönen, reichen Zukunft entgegengehen wird. Aus dem reichen Literaturverzeichnis der italienischen Ausgabe sind in der deutschen Uebersetzung nur diejenigen Teile ausgeschieden worden, die sich auf die Spezialgeschichte der einzelnen Provinzen beziehen, so daß also auch hier die allerdings italienisch aufgeführte Literatur immer noch sehr reichhaltig ist. Ein genaues alphabetisches Orts- und Namenverzeichnis erleichtert das Nachschlagen. Wer eine auf wissenschaftlicher Arbeit ruhende Grundlage für das Verständnis des gegenwärtigen Italien haben möchte, der greife nach vorliegendem zusammenhängenden Bilde der neuesten italienischen Geschichte; es orientiert sicher und gut.

19. **Albrecht Stauffer**, Eine natürliche Gliederung der Weltgeschichte und der Horizont der Kulturmenschheit. 22 S. München 1902, „Allgemeine Zeitung". 1,50 M.

Dieser den Offizieren der Königl. Bayrischen Kriegsakademie zugeeignete, sehr lesenswerte Sonderabdruck aus der Beilage zur „Allgemeinen Zeitung" Nr. 14 vom 18. Januar 1902 verbreitet sich in kurzen, übersichtlichen Ausführungen über den äußeren und inneren Horizont der Kulturmenschheit, indem er dem modernen Menschen, der in der Geschichte der Kulturwelt sich orientieren will, empfiehlt, die großen Grundzüge der Entwicklung sich klar zu machen und sie zu einem sicheren Besitztum für eine Weltanschauung zu verwenden. Die äußere Entwicklung der Kulturwelt ist dereinst von den Flüssen (Euphrat und Tigris, Nil) ausgegangen, ist von da zum Meere (Mittelmeer) fortgeschritten, um endlich sich ins Ozeanische (Atlantischer Ozean) auszubreiten. So sind die Grundlagen der vorderasiatischen Kultur am Euphrat, Tigris und Nil erwachsen, mit dem Griechen- und Römertum wird das Mittelmeer maßgebend für den Schauplatz der Kulturwelt, und die sich allmählich zur europäischen Kulturwelt erweiternde germanisch-romanische Kulturwelt greift zuletzt über den Atlantischen Ozean hinüber und erweitert sich zur ozeanischen Kulturwelt, in der heute England, Rußland, Deutschland, Frankreich und Amerika, zu denen sich als neuemporstrebende Weltmacht Japan gesellt, im Vordergrunde stehen. Mit dieser äußeren Entwicklung der Kulturwelt läuft die innere Bildungsgeschichte des Menschentums parallel. Auch sie beginnt in der vorderasiatischen Epoche am Euphrat und Nil, befruchtet von dort aus die Bildungsgeschichte der drei bedeutendsten Völker der antiken Epoche, des Juden-, Griechen- und Römertums, von denen jedes für einen höchsten Teil der Seelenbildung völlig neue Bahn bricht, indem das Judentum die religiös-sittliche Bildung der Persönlichkeit entfaltet, das Griechentum die künstlerische und wissenschaftliche Bildung der Persönlichkeit entwickelt und das Römertum für die militärische, staatliche und juristische Persönlichkeit eine alles Frühere hinter sich lassende und alles Spätere unmittelbar

oder mittelbar beeinflussende Erscheinungsform schafft. Diese drei Völker scheitern jedoch als Völker an der höchsten Entfaltung der Seelenbildung, und die Vereinigung der Bildungsrichtungen des Juden-, Griechen- und Römertums geben die gemeinsame Grundlage für die durch den Eintritt der Germanen in das Leben der Kulturwelt gewährleistete Fortbildung des Menschentums. Diese verläuft in der Renaissance, der Reformation, der Aufklärung und dem Klassizismus zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Zum Schluß skizziert Verfasser die aus diesem Entwicklungsgange sich ergebende Aufgabe für die jetzige Kulturwelt, besonders das Deutschtum. Die Lektüre dieses anregenden Aufsatzes sei auch Lehrern empfohlen.

20. Dr. **Otto Örtel**, Das große Drama. Eine Weltgeschichte. 96 S. Braunschweig 1901, R. Sattler. 1 M.

Der Titel kann leicht irreführen. Auf 96 Seiten kleinen Oktavformats läßt sich keine Weltgeschichte unterbringen, wenigstens keine, die des Lesens wert wäre. Aber der von warmer Liebe für seinen Stoff erfüllte Verfasser will auch keine Weltgeschichte im gewöhnlichen Sinne des Wortes bieten, sondern er will in sehr großen, flüchtigen, die Sache durchaus nicht erschöpfenden, sondern nur das tiefere Nachdenken anregenden Strichen den Faden der, wenn auch langsam, so doch unaufhaltsam fortschreitenden Entwicklung in dem dornigen Gestrüpp der Weltgeschichte aufzeigen. Nach seiner Ansicht ist das Ziel der Weltentwicklung die Weltfreiheit und der Weltfriede: Die Weltfreiheit, die darin besteht, daß die Reiche der Welt ganz ausschließlich auf das eigene Volkstum gegründet sind und nicht über die durch die natürliche Gestaltung des Bodens und das gleiche Klima bedingten Grenzen eines Volksstammes hinübergreifen, also keine Weltreiche, sondern Volksreiche, und als solche auch der notwendige Gegensatz des von der Sozialdemokratie erträumten Internationalismus sind; der Weltfriede, der darin besteht, daß alle Völker der Erde sich zusammenschließen zum Schutze des Völkerrechts. „Alle Völker der Erde unter dem Völkerrechte: Das ist das Bild des Weltfriedens. Da ist die Weissagung des Herrn erfüllt: Es wird ein Hirt und eine Herde sein!“ Als den Vorläufer dieses Weltfriedens erblickt Verfasser den jetzt bestehenden europäischen Frieden. Manches aus dem Büchlein wirkt zunächst befremdend, wenn man auch der Tendenz desselben zustimmen kann. Befremdend wirkt es, wenn Rußland auf S. 94 „ein herrlicher, von Kraft strotzender Jüngling“ genannt wird; wenn auf S. 84 behauptet wird: „Um der Unzulänglichkeit der Menschen willen wird der Ruf nach Abrüstung immer eine Torheit sein. Die Waffen hoch! das muß die Losung sein“; wenn im Schlußkapitel dem Geschichtsunterricht der Schule der Vorwurf gemacht wird, von der Weltgeschichte bisher nur ein Zerrbild gegeben zu haben, und ihm die Aufgabe gestellt wird, die Völker zu lehren, was zu ihrem Frieden dient, den Blick des Kindes über die ganze Entwicklung blicken zu lassen, die Weltgeschichte dem Auge des Kindes wie von einem Berge aus zu enthüllen, über die ganze Geschichte Europas, die sich in wenige große Züge auflöst, schauen zu lassen. Das sind Forderungen, die sich theoretisch leichter formulieren, als methodisch und praktisch ausführen lassen. Vielleicht zeigt der Verfasser in einem weiteren Buche, wie der Geschichtsunterricht die Völker lehrt, was zu ihrem Frieden dient, denn „das ist die beste Kritik von der Welt, wenn neben das, was ihm mißfällt, einer was Eigenes, Besseres stellt.“

21. **Illustriertes Jahrbuch der Weltgeschichte.** Von Karl Jentsch. Das Jahr 1900. Erster Jahrgang. 176 S. Teschen 1901, K. Prochaska. 1 M.
Dasselbe. Das Jahr 1901. Zweiter Jahrgang. 288 S. Ebd. 1902. 1 M.

Das „Illustrierte Jahrbuch" stellt in übersichtlicher Weise die politischen Ereignisse des Jahres 1900 zusammen und führt dadurch im Zusammenhange noch einmal an unserem geistigen Auge vorüber, was uns in zahlreichen Einzelnotizen der politischen und belletristischen Presse bereits begegnet ist. Nachdem der Verfasser in einer längeren Einleitung die aus der geschichtlichen Entwicklung sich ergebenden sozialen, wirtschaftlichen und politischen Aufgaben des 20. Jahrhunderts gekennzeichnet hat, ordnet er dann die politischen Ereignisse nicht nach der Zeitfolge, sondern nach den Staaten, indem er sich verbreitet über das Deutsche Reich, Oesterreich-Ungarn, Italien, Frankreich, Großbritannien und Irland, Spanien und Portugal, die Kleinstaaten Mitteleuropas (Belgien, Holland, die Schweiz, Skandinavien), Rußland, die Balkanstaaten, Amerika, China. Es ist selbstverständlich, daß der Löwenanteil des Buches auf das Deutsche Reich entfällt; aber auch Großbritannien mit dem Burenkriege, Frankreich, Rußland und die Chinawirren sind nicht allzu kurz bedacht. Außer der allgemeinen Einleitung ist jeder Abschnitt über eines der obengenannten Länder mit einem geschichtlichen Rückblick versehen, der in den folgenden Jahrbüchern wegfallen soll. Der kritische und parteipolitische Standpunkt des Verfassers tritt nur stellenweise hervor; zumeist wird rein objektiv berichtet.

Der 2. Jahrgang, das Jahr 1901 behandelnd, zeigt genau dieselbe Einrichtung und Stoffgliederung wie der erste. Wer das Material zur jüngsten Zeitgeschichte in handlichem Format und einfachem Gewande zur Hand haben möchte, der greife zu den billigen Jahrbüchern.

22. **Alb. von Ruville,** Das deutsche Einigungswerk im Lichte des amerikanischen. VI u. 128 S. Halle 1902, M. Niemeyer. 2,40 M.

Indem Verfasser die großen Umwandlungen Deutschlands im 19. Jahrhundert bis zur Aufrichtung des deutschen Kaisertums mit dem Zusammenschluß der nordamerikanischen Staaten zur Union vergleicht, kommt er zu einer, in vielen und gerade den wichtigsten Punkten von der gemeinhin geltenden abweichenden Auffassung über die deutsche Einigungsbewegung, die in manchen Punkten überrascht, ja befremdet, im allgemeinen aber aus dem vorhandenen Material ein klares, der historischen Wahrheit entsprechendes Bild gestaltet. Trotz großer äußerer Verschiedenheiten in der Entwicklung der beiden Reiche stößt Verfasser immer wieder auf überraschende, fruchtbare Analogien, wenn er zuerst von der Spaltung der beiderseitigen Staaten, sodann von dem Provisorium in der Einheitsbewegung, von der Verfassung, dem Ausbau der Reiche und der kriegerischen Entscheidung spricht und zuletzt die Zusammenfassung einer Gruppe unabhängig nebeneinanderstehender Staaten zum Gesamtstaate in Union und Reich beleuchtet. Durch das ganze Buch klingt das Bedauern, daß die kleindeutsche Tendenz — der Zusammenschluß der deutschen Staaten mit Ausschluß Oesterreichs unter Preußens Führung — über die großdeutsche Tendenz — der Zusammenschluß aller deutschen Staaten unter Leitung der beiden Vormächte, gegebenenfalls mit einer gewissen Bevorzugung Oesterreichs und mit mehr oder weniger wirksamer Teilnahme der Mittelstaaten — den Sieg davongetragen hat. Nach dem Verfasser hat Bismarck nicht wahrhaft deutsch-nationale, sondern preußisch-dynastische Politik betrieben; wo für die preußische

Krone nichts mehr zu gewinnen war, da erlahmte sein Interesse. Das Buch ist auch für denjenigen, der einen entgegengesetzten Standpunkt einnimmt und das jetzige kleine, aber fest und gut ausgestattete Haus für besser erklärt als jenes weitläufigere, dessen Ausbau voraussichtlich nur langsam von statten gegangen wäre, überaus lesenswert.

23. Dr. **Rich. Schwemer**, Restauration u. Revolution. Skizzen zur Entwicklungsgeschichte der deutschen Einheit. VIII u. 151 S. Leipzig 1902, B. G. Teubner. 1 M., geb. 1,25 M. (Aus Natur u. Geisteswelt, 37. Bändchen.)

Verfasser hat sich durch seine 1899 bei Cotta erschienenen universalhistorischen Skizzen „Papsttum und Kaisertum" bereits vorteilhaft bekannt gemacht. Die vorliegenden, dem Dichter der Nibelungen, Wilhelm Jordan, gewidmeten sieben Skizzen zur Entwicklungsgeschichte der deutschen Einheit sind ebenso, wie jene, aus Vorträgen hervorgegangen, die Verfasser in Frankfurt a/M. gehalten hat. Hatten jene den mittelalterlichen Universalstaat zum Gegenstande der Betrachtung, so beschäftigen sich diese mit dem Nationalstaat oder vielmehr mit der Herauslösung desselben aus seiner universalen Verpuppung. Sie umfassen die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts, beginnend mit der Stimmung der führenden deutschen Geister um die Jahrhundertwende und führend bis zur Revolution von 1848, der Ablehnung der deutschen Kaiserkrone durch Friedrich Wilhelm IV. und deren unmittelbare Folgen. Die 7 Skizzen führen folgende Titel: Weltbürgertum, Fremdherrschaft und Nationalstaatsidee — Restauration — Liberalismus — Nationale Arbeit und wirtschaftlicher Fortschritt — Kirche und Staat — Theokratie und Radikalismus — Revolution. Die Aussicht auf die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts wird mit den Worten eröffnet: „Dem Volke hatte die erste Hälfte des Jahrhunderts gehört. Es hatte die Frage der deutschen Einheit erfaßt und die Lösung vorbereitet. Dem Genius gehörte die zweite Hälfte. Er brachte die Lösung." Die Skizzen sind äußerst fesselnd, von liberalem Standpunkte aus geschrieben, charakterisieren die Stimmungen der Menge wie die führenden Geister der Zeit scharf und treffend und verdienen warme Empfehlung.

24. **Walther Hardt**, Geschichte unserer deutschen Kriegsflotte. Für Schule, Haus u. Heer erzählt. 72 S. Leipzig 1902, E. Peter. 60 Pf.

Das schlichte Büchlein will durch einfache Darstellung der geschichtlichen Vorgänge unserer Marine das Interesse des deutschen Volkes für unsere aufstrebende Flotte anregen und beleben. Zu diesem Zwecke gibt es zuerst eine in großen Umrissen gehaltene geschichtliche Uebersicht des deutschen Seewesens bis zur Zeit des Großen Kurfürsten und verbreitet sich sodann über die Marine zur Zeit des Großen Kurfürsten, bis zum Tode des Großen Friedrich, bis zum Regierungsantritt Wilhelms des Großen. Daran reiht sich die Geschichte der Marine zur Zeit Wilhelms des Großen (1864, 1866, 1870—71, Friedenszeit) und die Erwerbung der deutschen Kolonien, um mit der Geschichte unter Wilhelm II. zu schließen. Einer ersten einfachsten Orientierung über die Geschichte der deutschen Kriegsflotte vermag das Heftchen die Wege zu bahnen; weitergehenden Ansprüchen genügt es nicht.

25. **W. Mader**, Geschichte der Burenstaaten. 74 S. Leipzig 1901, H. Seemann Nachf. 1 M.

Dieser knappe, auf zumeist englischen Quellen beruhende, die englische Politik in Südafrika aber scharf verurteilende Abriß verbreitet sich

über den Ursprung des Burenvolkes, die Engländer am Kap, über Natal, den Oranje-Freistaat, Transvaal und dessen Annektion sowie den Freiheitskampf von 1881, den Jameson-Einfall, die Ursachen des Burenkrieges und dessen Herbeiführung durch Chamberlain. Der Verfasser steht mit seinen Sympathien voll und ganz auf Seite der Buren. Für eine oberflächliche Orientierung über die Geschichte der Burenstaaten mag das Schriftchen genügen, obgleich die Darstellung recht sprunghaft ist; weitergehende Ansprüche jedoch befriedigt es nicht. Auf wissenschaftlichen Wert erhebt es wohl keinen Anspruch.

26. Mitteilungen aus der historischen Literatur. Herausg. von der Historischen Gesellschaft in Berlin u. in deren Auftrage red. v. Dr. Ferd. Hirsch. 30. Jahrgang. Berlin 1902, R. Gärtners Verlag. 8 M.

Diese bereits im 30. Jahrgange in jährlich 4 Heften à 2 M erscheinenden Mitteilungen bringen außer einer Programmenschau, in der über die auf Geschichte bezüglichen Arbeiten der Osterprogramme berichtet wird, kürzere und längere Referate über alle wichtigen Neuerscheinungen der wissenschaftlichen historischen Literatur aus der Feder von Fachgelehrten und sind daher für jeden, der sich auf dem Laufenden erhalten will, unentbehrlich. Von den mehr als 200 angezeigten neuen Werken seien nur die Titel einiger von allgemeinerem Interesse hier angeführt: Breysig, Kulturgeschichte der Neuzeit; Gebhardt, Handbuch der deutschen Geschichte; v. Pflugk-Hartung, Napoleon I., Kaiserreich und Revolution; Fischer, Goethe und Napoleon; Seidel, Hohenzollern-Jahrbuch; Schiller, Weltgeschichte; Helmolt, Weltgeschichte; Hansen, Quellen und Untersuchungen zur Geschichte des Hexenwahns und der Hexenverfolgung im Mittelalter; Duhr, Die Jesuiten an den deutschen Fürstenhöfen des 16. Jahrhunderts; Gindely, Beiträge zur Geschichte des 30jährigen Krieges; v. Sybel, Die Begründung des Deutschen Reiches durch Wilhelm I.; Kreutzer, Otto v. Bismarck; Mummenhoff, Der Handwerker in der deutschen Vergangenheit; Heyck, Friedrich I. und die Begründung des preußischen Königtums; Meyer, Geschichte des Altertums; Kaufmann, Politische Geschichte Deutschlands im 19. Jahrhundert; Lindner, Weltgeschichte seit der Völkerwanderung; Ellinger, Philipp Melanchthon.

27. Mitteilungen vom Freiberger Altertumsverein, mit Bildern aus Freibergs Vergangenheit. Herausg. v. Konrad Knebel. 37. Heft: 1900. 105 S. Freiberg 1901, H. Gerlach.

Dieses neueste Heft der stets lesenswerten Mitteilungen des anscheinend recht rührigen Freiberger Altertumsvereins enthält neben einer Anzahl kleinerer Mitteilungen, einem Register und dem Inhaltsverzeichnis der vorausgegangenen 36 Hefte folgende größere Arbeiten: Fünf Briefe des Freiberger Malers Valentin Elner, Die Seidenstickerei in Freiberg, Freibergs Promenaden sonst und jetzt, Ueber die alte Freiberger Berg-, Knapp- und Brüderschaft, Karl Maria von Weber in Freiberg 1800—1801.

XII. Mathematik.

Von

Dr. Arnold Peter,

Oberlehrer am Realgymnasium in Leipzig.

Auch im vergangenen Berichtsjahre ist die Methodik des Rechenunterrichts in ernster Arbeit gefördert worden. Einen weiteren Vorstoß gegen das Grubesche Prinzip bedeutet es, daß Stimmen laut werden, die sich gegen die Einteilung des Rechenstoffes in die Gruppen: Zahlenraum von 1—10, von 1—100 u. s. w. wenden. Ich verweise auf meine Rezension der drei Rechenhefte von J. H. Löhmann (Lit. I, 6), der die Uebungsreihen als Einteilungsgrund nehmen will. Auch in der Praxis des Rechenunterrichts von C. Hecht (Lit. I, 35) findet sich ein ähnlicher Gedanke. Sonst sind in diesem Jahre weder im Rechen- noch im Geometrieunterrichte der Volksschule neue Gesichtspunkte aufgestellt worden.

Anders steht es mit dem Mathematikunterricht der höheren Schulen. Auf der Düsseldorfer Hauptversammlung des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften hat eine Anregung des Hagener Professors G. Holzmüller zu einem regen Meinungsaustausch geführt. Es handelt sich um den Plan einer Encyklopädie der Elementar-Mathematik. Nur in der Art der Ausführung gehen die Ansichten noch auseinander. Es ist aber wohl anzunehmen, daß eine Einigung erzielt werden wird und das sicherlich verdienstliche Werk zu stande kommt, das dem Mathematikunterrichte aller Schulgattungen förderlich sein wird. Auch die Einzelabgrenzung des Pensums der darstellenden Geometrie kam auf der genannten Versammlung zur Sprache, ein Gegenstand, der schon auf der vorhergehenden Hauptversammlung in Gießen ausführlich behandelt worden war. Ich habe darüber im letzten Jahresbericht S. 299 berichtet. Wer sich über diese Fragen genauer unterrichten will, findet das Nähere in den Unterrichtsblättern für Mathematik und Naturwissenschaften, die mir auch in diesem Berichtsjahre zugegangen sind. Unter den kleineren Aufsätzen, die sie enthalten, sei nur auf zwei in Nr. 5 hingewiesen: „Zur Behandlung der regelmäßigen Vielecke" von Karl Bochow und „Anschauliche Kreisberechnung" von J. E. Böttcher.

Die Zeitschrift für mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht ist mit dem Jahre 1902 aus den Händen ihres verdienstvollen Gründers, der sie 32 Jahre lang geleitet hat, in die Hände des Direktors der städtischen Oberrealschule zu Halle, Dr. H. Schotten, übergegangen. Es ist hier nicht der Ort, das was der frühere Redakteur, Prof. J. C. V. Hoffmann, zum Besten der Schule und des Mathematikunterrichts ge-

leistet hat, eingehend zu würdigen. Dies geschieht im ersten Heft des 33. Jahrgangs der Zeitschrift. Ferner ergreift in diesem Doppelheft ein Universitätsprofessor, und zwar kein geringerer als Felix Klein in Göttingen, das Wort in einer vielumstrittenen Frage, nämlich der Hereinnahme der elementaren Differential- und Integralrechnung in die Oberklassen der Realanstalten. Der Artikel ist ein Abdruck aus dem Jahresberichte der deutschen Mathematiker-Vereinigung. Mehr vom Standpunkte der Schule aus behandelt denselben Gegenstand eine ebenfalls aus den Jahresberichten abgedruckte im 4. Heft der Schottenschen Zeitschrift enthaltene Abhandlung von E. Götting in Göttingen, während im 7. Heft Ed. Schumann in Stuttgart zeigt, daß in den württembergischen zehnklassigen Realanstalten bereits seit 25 Jahren Differential- und Integralrechnung mit gutem Erfolge gelehrt wird. Mögen diese Arbeiten dazu beitragen, den Widerstand gegen diese Forderung immer mehr zu brechen! Da sich der Unterricht in den genannten Fächern natürlich nur auf das Elementarste beschränken wird und ganz gut dafür andere Kapitel der Schulmathematik gekürzt oder gestrichen werden könnten, so dürfte dabei von einer Ueberbürdung nicht die Rede sein. Eine Entlastung des mathematischen Unterrichts bezweckt auch die in den letzten Jahren immer wieder von neuem erhobene Forderung, in der Schule nur noch mit vierstelligen Logarithmen zu rechnen. Daß dies auch schon häufig geschieht, zeigt eine größere Anzahl von vierstelligen Tafeln, die ich in den letzten Jahren besprochen habe (vergl. Lit. I, 52—54).

Unter den übrigen Aufsätzen der Zeitschrift für mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht hat der Aufsatz von K. Schwering: „Zur Methodik des mathematischen Unterrichts am Gymnasium" allgemeineres Interesse. Der Aufsatz von A. Schülke: „Ueber Dach- und Brückenkonstruktionen" bezweckt, Aufgaben aus diesem Gebiete der Praxis in den Unterricht einzuführen im Sinne der preußischen Lehrpläne, die fordern, „den mathematischen Sinn, durch Anwendung auf diese Gebiete zu üben". Persönlich würde ich allerdings andere angewandte Aufgaben den hier gegebenen vorziehen. Die Schülkesche Aufgabensammlung, die ebenfalls Aufgaben über derartige Konstruktionen enthält, wird weiter unten besprochen (Lit. III, 7).

Literatur.

I. Arithmetik und Algebra.

1. **C. Ziegler**, Der Rechenunterricht im Lichte des sozialpädagogischen Prinzips und der Konzentration. Heft 60 der pädagogischen Abhandlungen. 23 S. Bielefeld 1901, A. Helmich. 40 Pf.

Die kleine Abhandlung enthält viel Gutes. Einleitungsweise wird ein kurzer historischer Ueberblick der Entwicklung des sozialen Prinzips im Gegensatze zu dem Individualprinzip gegeben und dann gezeigt, daß zwar die methodische Theorie des Rechenunterrichts in bester Ordnung ist, daß aber in der Praxis, vor allem wie sie die Rechenbücher widerspiegeln, noch das formale Prinzip viel zu sehr vorherrscht. Nachdem weiter gezeigt ist, welche Rechenstoffe auszuscheiden sind, wenn für die sachlichen Verhältnisse der Aufgaben das soziale Prinzip in den Vordergrund gestellt wird, wird für die Unterstufe gefordert, daß die Operation im Mittelpunkte der Arbeit stehen muß, wenn auch der Unterricht von der angewandten Aufgabe auszugehen hat. Das eigentliche Gebiet des

angewandten Rechnens ist aber die Oberstufe. Für sie wird das Prinzip der einheitlichen Sachgebiete verlangt, wie es in den Rechenbüchern von Hartmann-Ruhsam und Klauke-Klein durchgeführt ist. Daneben ist auch dem Grundsatze der Konzentration Rechnung zu tragen.

Das Schriftchen ist jedenfalls zeitgemäß und der Beachtung wert.

2. **Otto Baewert**, Mittelschull., Das Prinzip der Selbsttätigkeit im Rechenunterrichte meiner Kleinen. Pädagogische Abhandlungen. N. F. Bd. 7. Heft 2. 23 S. Bielefeld 1902, A. Helmich. 60 Pf.

Auch diese Abhandlung enthält sehr viel Beherzigenswertes. Sie zerfällt in zwei Hauptteile. Die Selbsttätigkeit der Schüler ist zu wecken 1. durch ernste, tüchtige Arbeit, die durch eine geeignete Auswahl und durch eine angemessene Behandlung des Lehrstoffes ermöglicht wird, und 2. durch eine treue Lehrerpersönlichkeit, die sich in der rechten Lehrerliebe und der wahren Lehrerweisheit äußert. Forderungen, wie den Lehrstoff dem geistigen Standpunkte der Kinder entsprechend zu beschränken, den speziellen Bedürfnissen der Schulgemeinde Rechnung zu tragen, den Rechengang im ganzen genetisch abzustufen, die Rechenerkenntnis auf der Anschauung aufzubauen, die Individualität der einzelnen Schüler ins Auge zu fassen u. a. m. sind zwar nicht neu, können aber gleichwohl nicht oft genug ausgesprochen werden. Die kleine Arbeit ist deshalb gewiß lesenswert.

3. **K. Emil Fährmann**, Lehrer, Die Veranschaulichung im Rechnen nach der rhythmischen Zählmethode. Auf psychophysischer Grundlage dargelegt u. m. Skizzen f. die grundlegenden Lektionen versehen. 41 S. Plauen 1902, A. Kell. 90 Pf.

Der Verfasser will zeigen, daß seine rhythmische Zählmethode durchaus nicht auf Veranschaulichung verzichtet, wenn er auch jede Rechenmaschine verwirft. Er zeigt zunächst, wie seine Methode psychologisch begründet ist, und in der Tat wird man zugeben müssen, daß seine „motorischen Zahlvorstellungen", die auf einem Rhythmus des Zählens beruhen, viel für sich haben. Dennoch bin ich der Ansicht, daß der Verfasser zu weit geht, wenn er den ganzen Rechenunterricht auf dieser Methode aufbaut. Mit dem Händeklatschen kann ich mich auch nicht recht befreunden, noch weniger aber mit der Entwicklung des Bruches „als Eins von mehreren Einsen!" Immerhin ist das Schriftchen nicht uninteressant.

4. **H. Knoche**, Der Zählkursus vor Beginn des eigentlichen Rechnens im ersten Schuljahre. Notwendigkeit und Methode desselben. Geeignet als Vorstufe zu jedem Rechenbuche. 16 S. Arnsberg 1901. J. Stahl. 25 Pf.

Hierzu eine Wand-Zähltafel als notwendiges Hilfsmittel. Aufgezogen und zum Aufhängen eingerichtet. 2 M.

Der bekannte und verdiente Verfasser weist in der kleinen Schrift ausführlich nach, daß dem eigentlichen Rechnen ein Zählkursus vorherzugehen habe, am besten unter Zuhilfenahme einer Wandzähltafel, auf der sich die Ziffern von 1 bis 10 und die zugehörigen Zahlbilder in Punkten, zu Dreien gruppiert, vorfinden. Es sei dieser kleine Beitrag zur Methodik des Rechenunterrichts bestens empfohlen. Das Heftchen wird bei Bezug der Wandzähltafel gratis als Gebrauchsanweisung beigegeben.

5. Der Elementarunterricht im Rechnen unter Anwendung von W. Müllers verbessertem Rechenkasten. 62 S. Leipzig 1902, C. Merseburger. 50 Pf.

Das Büchlein zeigt, in welcher Weise im Zahlenraum von 1—10, 1—20 und 1—100, ferner in der Bruchrechnung durch die Rechensäulen

des Rechenkastens die einzelnen Operationen veranschaulicht werden. Zweifellos ist der verbesserte Rechenkasten ein sehr brauchbares Unterrichtsmittel, das sich gewiß im Unterrichte bewähren wird. Eine ausführliche Beschreibung des Kastens findet sich bei Conrad Schröder, die Rechenapparate der Gegenwart, Magdeburg, 1901, Julius Neumann.

6. **J. H. Löhmann**, Drei Rechenhefte. Flensburg 1902, Aug. Westphalen. 1. Heft: Gebiet der Einer. 38 S. 30 Pf. 2. Heft: Gebiet der Zehner. 95 S. Kart. 60 Pf. 3. Heft: Gebiet der Hunderte. 62 S. 40 Pf.
Hierzu ein Begleitwort: Eine Revision des ersten Rechenunterrichts. Flensburg 1901, ebend. 31 S. 50 Pf.

In scharfsinniger Weise untersucht der Verfasser in der Begleitschrift, ob es berechtigt ist, die Potenzen von 10 als Einteilungsgrund für unsere Rechengebiete zu nehmen. Er zeigt, daß dabei sämtliche Uebungsreihen der vier Grundrechnungsarten unterbrochen werden. Diese Uebungsreihen sollen maßgebend für die Rechengebiete sein. Zu diesem Zwecke darf zunächst die 10 nicht die Grenze für ein Rechengebiet sein, wenn auch auf der Unterstufe noch jede Zahl über Zehn als Summe von Einern aufzufassen ist. Zehn Einer zu einer höheren Einheit, dem Zehner, zusammenzufassen, würde der zweiten Stufe vorbehalten sein.

Von diesen Gesichtspunkten aus sind nun die drei Rechenhefte abgefaßt. Das erste behandelt zunächst nur das Addieren, Zerlegen und Subtrahieren bis 10, dann bis 20. Nun folgt erst das Multiplizieren, Zerlegen in Faktoren und Dividieren der Zwei. Das Gebiet der Zehner behandelt in entsprechender Weise die Rechnungsoperationen bis 30 mit der Dreierreihe, bis 40 mit der Viererreihe und dann bis 100. Weiter findet sich in diesem Hefte noch der Uebergang ins 2. Hundert, wobei das große Einmaleins eingeführt wird. Im 3. Heft: „Das Gebiet der Hunderte“ sind noch Vorübungen zur Bruchrechnung und die zehnteilige Schreibweise aufgenommen.

Es läßt sich sehr viel für die hier vorgeschlagene Neuerung anführen. Dadurch, daß das Multiplizieren später eintritt, wird zunächst größere Festigkeit im Addieren und Subtrahieren und vor allem auch ein eingehenderes Verständnis dafür zu erzielen sein. Ferner sind die einfachsten Multiplikationsaufgaben schwerer, als Additionsaufgaben im 2. Zehner, so daß bei jenem Vorschlage in der Tat vom Leichteren zum Schwereren fortgeschritten wird, was bisher nicht der Fall war. Das Grubesche Prinzip von der allseitigen Behandlung der Zahlen hat man ja längst als falsch fallen gelassen. Vieles aber, was dagegen angeführt wurde, kann man auch gegen die allseitige Behandlung eines bestimmten Zahlenraums anführen. Der Verfasser will dafür als Einteilungsgrund die Uebungsreihen angesehen wissen. Sein Vorschlag ist jedenfalls wert, ernstlich erwogen und vor allem auch einmal erprobt zu werden.

7. **A. Költzsch**, Sem.-Lehrer, Das dreistufige Zifferrechnen für einfache Schulverhältnisse. Leipzig 1901—1902, C. Merseburger.
I. Heft: Unterstufe. 32 S. 37. Aufl. 16 Pf. II. Heft: Mittelstufe. 48 S. 37. Aufl. 20 Pf. III. Heft: Oberstufe. 52 S. 24. Aufl. 20 Pf. Antwortheft mit Bemerkungen und Hinweisungen. 102 S. 4. Aufl. 80 Pf.

Das vorliegende Rechenbuch, die Ausgabe C der E. Hentschelschen Rechenbücher, enthält in 3 Heften den für die einfachsten Schulverhältnisse vorgeschriebenen Rechenstoff. Das erste Heft bringt die Zahlenräume von 1—10, 20 und 100, das zweite den Zahlenraum von 1—1000 und den

unbegrenzten Zahlenraum, und das dritte die Bruchrechnung, die bürgerlichen Rechnungsarten und Aufgaben über Arbeiterversicherungen mit einem Anhang über Beispiele aus der Raumlehre. Die Anlage des Buches nimmt darauf Rücksicht, daß der Lehrer meist mehrere Abteilungen zu beschäftigen hat. Die Einteilung in kleinere Abschnitte ist derartig angeordnet, daß jeder Abschnitt den in einer Schulwoche zu behandelnden Stoff liefert. In der Bruchrechnung kann man die Rechnung mit gleichnamigen Brüchen von der mit ungleichnamigen in bequemer Weise trennen. Das Antwortheft enthält neben den Lösungen der Aufgaben noch manche gute methodische Winke zur Erteilung des Rechenunterrichts in den oft recht schwierigen Verhältnissen, für welche das Buch bestimmt ist.

Im übrigen empfiehlt sich das Buch schon von selbst durch seine hohe Auflage, und wenn ich noch einen Wunsch äußern darf, so ist es der, im Lehrerheft künftighin einen größeren und deutlicheren Druck zu verwenden.

8. **E. Brennert u. P. Stubbe**, Rechenbuch für achtstufige Schulen. Auf Grund des amtlichen Lehrplans der Berliner Gemeindeschule vom Jahre 1902 in 8 Heften. Berlin, Nicolaische Verl.
I. Heft 32 S. 15 Pf. II., III., IV., V. Heft 48 u. 56 S. à 30 Pf. VI. u. VII. Heft 88 u. 76 S. à 50 Pf. VIII. Heft 114 S. 60 Pf. VIII. Heft (f. Mädchenschulen) 64 S. 40 Pf.

9. ——— Rechenbuch für achtstufige Schulen. Methodisch geordnete Aufgabensammlung in 8 Heften. Ebend. I. Heft 32 S. 15 Pf. II. Heft 56 S. 25 Pf. III., IV., V. Heft 46, 56, 52 S. à 30 Pf. VI., VII., VIII. Heft 64, 56, 52 S. à 40 Pf. Ergänzungsheft: Das Arbeiterschutzgesetz. 12 S. 10 Pf.

Bei der folgenden Besprechung will ich mich an das erste der genannten Rechenbücher als das umfangreichere und ausführlichere von beiden halten. Dieses nach dem Lehrplan für die Berliner Gemeindeschulen bearbeitete Rechenbuch bietet zunächst die Zahlenräume von 1 bis 10 und 10—20, ohne auf dieser Stufe eingekleidete Aufgaben anzuwenden. Für die ersten 10 Zahlen sind Zahlenbilder vorhanden, die jedoch mehr der häuslichen Beschäftigung als der Schule dienen sollen. Die einfachsten Brüche werden hier bereits eingeführt. Der Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren ist gut erkennbar und die Zahl der Beispiele für jeden Abschnitt eine große. Im Zahlenraum von 1—100 sind die operativen Zahlen in einstellige und zweistellige geteilt. Vermischte und eingekleidete Aufgaben sind reichlich gegeben. Das dritte Heft mit dem Zahlenraum von 1—1000 hat eine im wesentlichen vorbereitende Aufgabe, die sich auf Bruchrechnung, mehrfach benannte Zahlen und Schlußrechnung erstreckt. Dem gleichen Zweck dient das vierte Heft, das nun aber den unbegrenzten Zahlenraum behandelt. Von hier ab ist auch die Trennung zwischen mündlichen und schriftlichen Aufgaben vorgenommen. Auf die Rechnung mit benannten Zahlen, die sich auf dezimale und auch nicht dezimale Maße bezieht, folgt dann im sechsten Heft die eigentliche Bruchrechnung. Die gemeinen Brüche werden vor den Dezimalzahlen behandelt, obgleich letztere bereits durch die Münzen, Maße und Gewichte vorbereitet waren. Aufgaben aus der einfachen Schlußrechnung, Flächen- und Körperberechnungen schließen dieses Heft. Während das siebente Heft die bürgerlichen Rechnungsarten umfaßt, ist dem letzten ein außerordentlich großes Pensum zugewiesen. Neben den kaufmännischen Rechnungsarten

finden sich hier abschließende Wiederholungen, das Ausziehen von Quadratwurzeln und dann noch die wichtigsten Sätze der allgemeinen Arithmetik und Algebra bis zu den Gleichungen mit zwei und mehreren Unbekannten. Für Mädchenklassen ist ein besonderes achtes Heft ausgegeben worden, das in den ersten Teilen mit der Hauptausgabe übereinstimmt, dann aber statt der arithmetischen und algebraischen Aufgaben solche aus der Hauswirtschaft und einige Flächen- und Körperberechnungen bringt.

Die ersten Hefte dieses Rechenbuches scheinen mir brauchbarer zu sein, als die beiden letzten, welche auch ein fast zu reichliches Material bieten. Das Fehlen von methodischen Erörterungen und Musterbeispielen in den ersten sechs Heften ist nur vorteilhaft. Vom siebenten Heft ab finden sich dagegen schriftliche Darstellungsformen. Die Schlußrechnung wird hier auf die Proportionen gegründet, wodurch das Gedächtnis belastet wird auf Kosten des selbständigen Denkens. Hingegen erscheinen mir die Angaben über Invaliditäts-, Alters- und Unfallversicherung, sowie die Erläuterungen zum kaufmännischen Rechnen nebst den zugehörigen Aufgaben recht nutzbringend. Was nun den algebraischen Teil am Schluß des achten Heftes anlangt, so vermag dieser, ganz abgesehen davon, ob er überhaupt für ein solches Buch notwendig ist, in seiner Anordnung nicht vollständig zu befriedigen. Der streng logische Aufbau, von dem das Begleitwort spricht, ist doch nicht überall eingehalten. Zum mindesten hätten den Aufgaben über das Quadrieren und Radizieren von Brüchen in einem gesonderten Paragraphen einige Anwendungen der einfachsten Potenz- und Wurzelregeln vorausgehen sollen, wenn auch nur der Exponent 2 auftritt und das Quadratwurzelziehen schon an einer früheren Stelle sich findet. Lineare Gleichungen werden frühzeitig nach jedem Abschnitt geboten. Eingekleidete Aufgaben sind in großer Zahl vorhanden, auch für die Gleichungen mit mehreren Unbekannten.

Folgende Einzelheiten sind noch erwähnenswert: Der Multiplikator ist vorangestellt, obwohl die umgekehrte Stellung der Faktoren die richtigere und natürlichere ist. Ueberall ist der schräge an Stelle des wagrechten Bruchstrichs verwendet worden. Wenn dies auch für den Druck nicht nachteilig ist, so kann doch diese Schreibweise in den Rechenheften der Schüler zu Unklarheiten führen. Auf Seite 88 des sechsten Heftes ist mir ein Druckfehler aufgefallen. Für $O = 4r\pi$ muß es heißen $O = 4r^2\pi$. Noch besser wäre es, die Zahl π als unbenannte Zahl voranzustellen, also $O = 4\pi r^2$, $J = \frac{4}{3}\pi r^3$.

Das an zweiter Stelle genannte Rechenbuch behandelt denselben Stoff in etwas kürzerer Ausführung. Im achten Heft fehlen die Aufgaben aus der Arithmetik und Algebra.

10. Rechenbuch für Volksschulen, in 5 Heften. Bearbeitet von Dresdner Schulmännern. Dazu Lehrerheft und Lösungen in 2 Teilen. Dresden 1902, Bleyl & Kaemmerer.

Heft I, II, IV 48, 48, 40 Seiten. Kart. à 25 Pf. Heft III 64 Seiten. Kart. à 30 Pf. Heft V 80 Seiten. Kart. à 35 Pf. Lehrerheft u. Lös. 2 Teile je 80 S. (1. Teil 2. Aufl.) à 1,20 M.

Das erste Heft dieses Rechenbuches ist für das erste und zweite Schuljahr bestimmt und behandelt die Zahlenräume von 1—10 und 1—100. Die benannten Zahlen werden bald eingeführt, zunächst Mark und Pfennige, Schock und Stück, dann auch Zeit- und Längenmaße. Nach kurzer

Wiederholung beginnt im zweiten Heft der Zahlenraum von 1—1000. Münzen, Maße und Gewichte werden in mehrfacher Benennung verwendet, wobei aber stets der Grundsatz eingehalten wird, „zweisortig zu lesen, aber einsortig zu schreiben", was eine gute Vorbereitung für die Dezimalzahlen bildet. Die angewandten Aufgaben sind zahlreich vertreten und im allgemeinen recht gut gewählt, so daß sie im stande sind, das Interesse der Schüler zu erwecken. Besonders hervorzuheben ist auch die Bildung von größeren Aufgabengruppen (vom Gutsbesitzer Mathes, über den Haushaltplan der Stadt Dresden).

Das dritte Heft bringt zunächst den Zahlenraum von 1—100000, dann den unbegrenzten Zahlenraum, sowie das Rechnen mit mehrfach benannten Zahlen. Es ist anzuerkennen, daß hier die dezimalen Sorten von den nicht dezimalen getrennt werden, um diesen wichtigen Unterschied deutlich hervortreten zu lassen. Die Dezimalzahlen, welche das vierte Heft an erster Stelle enthält, sind in den vorausgegangenen Abschnitten durch zahlreiche Beispiele über Münzen, Maße und Gewichte gut vorbereitet worden. Besonders ist auch das Rücken der Ziffern bereits bei Behandlung der ganzen Zahlen beachtet worden, so daß der dekadische Aufbau des Zahlensystems genügende Berücksichtigung findet und die Dezimalzahlen nur als „Fortsetzung über die Einer hinab" erscheinen. Eine allzu große Zahl von Stellen wird vermieden; vierstellige, auch einige fünfstellige Dezimalzahlen habe ich unter den Aufgaben bemerkt. Die gemeinen Brüche werden erst nach den Dezimalzahlen behandelt. Indem sich die Verfasser wie überall so auch hier auf die im täglichen Leben vorkommenden Fälle beschränken, vermeiden sie vor allem große Nenner. Für Schüler, deren Rechenunterricht mit diesem Heft abschließt, finden sich noch einige Beispiele aus der Schluß-, Rabatt- und Zinsrechnung.

Das fünfte Heft ist im wesentlichen den bürgerlichen Rechnungsarten gewidmet und enthält außerdem Aufgaben aus dem Verkehrsleben, aus verschiedenen Unterrichtsgebieten und aus der Formenlehre. Der Berücksichtigung des Fahrplanes der Eisenbahn unter den Verkehrsaufgaben sei noch besonders gedacht. Da von einer besonderen Ausgabe für Mädchenschulen abgesehen wurde, sind noch zwei Abschnitte über Haushaltungsaufgaben und solche über die Arbeiterversicherung der Dienstboten hinzugefügt worden.

Dem Rechenbuch zur Seite steht ein Lehrerheft in zwei Teilen, das neben den Lösungen der Aufgaben noch mancherlei methodische Bemerkungen bringt. Hier zeigt sich, daß das ganze Werk wohl durchdacht und gut vorbereitet worden ist. Die Freiheit des Lehrers wird durch Regeln nicht eingeschränkt, insbesondere ist ihm in der Bruchrechnung freie Hand gelassen. Die Zahl von schriftlichen Rechenformen, welche das Rechenbuch gibt, ist nach dem Vorwort auf das geringste Maß beschränkt worden. Es wäre wohl besser gewesen, ihre Angabe dem Lehrer allein zu überlassen. Besonders ist mir aufgefallen, daß bei der Multiplikation die Einer des Produkts unter die Einer des Multiplikators (der stets an zweiter Stelle steht) gesetzt werden. Es wird dabei mit der höchsten Stelle des Multiplikators zu multiplizieren angefangen. Diese Art unterzusetzen, macht es dann bei Multiplikation von Dezimalzahlen nötig, die mechanische Kommaregel einzuführen und von dem Grundsatz, Komma unter Komma zu setzen, abzuweichen. Dieser Nachteil würde leicht gehoben, wenn das Produkt unter den Multiplikand gesetzt würde. Auf das Kopfrechnen wird an allen Stellen in weitem Umfang Rücksicht genommen. Rechen-

tafeln, welche den ersten vier Heften beigegeben sind, erleichtern die Stellung von derartigen Aufgaben.

Der Schlußrechnung ist von den Verfassern hoher Wert beigelegt worden. Sie verwerfen den Ansatz und Bruchstrich und geben eine Darstellungsform, die mündliches und schriftliches Rechnen in Uebereinstimmung bringen, Selbständigkeit im Schließen herbeiführen und unnötige Schreiberei vermeiden soll. Es sei hier das Beispiel genannt: Wenn 4 Kinder zum Frühstück 0,520 kg Brot brauchen, wieviel brauchen dann 3 Kinder?

4 K.	0,520 kg
1 „	0,130 „
3 K.	0,390 kg.

Es ist also die Form, welche bei den leichten Einführungsaufgaben in die Schlußrechnung gegenwärtig häufig Anwendung findet. Die Herausgeber sind sich wohl bewußt, daß diese Darstellung sich nicht für alle Fälle eignet. Indem sie aber dem Grundsatz folgen, nur kleine Zahlenverhältnisse zu bringen, wie sie im täglichen Leben vorkommen und außerdem der zusammengesetzten Schlußrechnung für die Volksschulen wenig Wert beilegen, können sie diese Darstellungsform überall mit Vorteil verwenden. Bei der Prozentrechnung wird überall der Schluß „über 1 %“ angewandt und für alle Fälle durchgeführt, ein Verfahren, das Anerkennung verdient und in weiteren Kreisen, als es meines Wissens bis jetzt geschieht, Verwendung finden sollte. Möge das Buch in den Kreisen, für die es bestimmt ist, eine freundliche Aufnahme finden.

11. Rechenbuch für Volksschulen. Ausgabe A. Herausgegeben vom päd. Verein zu Chemnitz. 6 Hefte. 7. Aufl. Chemnitz 1903, Pickenhahn & Sohn. 1. Heft 40 S. 20 Pf. 2.—4. Heft je 56 S. à 25 Pf. 5.—6. Heft je 64 S. à 30 Pf.

Die allgemeine Tendenz, den Rechenunterricht der Volksschule auf moderner Grundlage aufzubauen, findet erfreulicherweise mehr und mehr Eingang. Ein neues Beispiel hierfür bietet die 7. umgearbeitete Auflage des Rechenbuchs für Volksschulen, das vom pädagogischen Verein zu Chemnitz herausgegeben wird. Die Einteilung des aus 6 Heften bestehenden Buches ist die übliche. Es werden zunächst die vier Spezies innerhalb der einzelnen Zahlenräume behandelt. Dabei findet der Zahlenraum von 1—20 aus methodischen Gründen eine besondere Berücksichtigung; die Ueberschreitung des Zehners soll am ersten Zehner gründlich geübt werden. In die Multiplikation wird in klarer und anschaulicher Weise durch Reihenbildung eingeführt, und zwar wird innerhalb jeder Einmaleinsreihe von den benannten Zahlen zu den unbenannten Zahlen übergegangen. Die Verfasser stellen an die Spitze jeder Reihe eine benannte Grundeinheit, so an die der Zweierreihe den Zweipfenniger, an die der Dreierreihe den Taler (der allerdings leider noch nach alter Orthographie mit h geschrieben ist), an die der Viererreihe einen Bogen = 4 Blätter u. s. f.

Im Zahlenraum von 1—1000 werden sofort die mehrfach benannten Zahlen dezimaler Währung eingeführt, welche nur dezimal geschrieben werden, aber stets zweisortig zu lesen sind. Bei den schriftlich zu rechnenden Aufgaben sind unnötigerweise Beispiele gegeben, aus denen unter anderem hervorgeht, daß die Verfasser das Subtrahieren nach der alten Methode des Borgens betreiben und nicht nach der Ergänzungsmethode.

Beim schriftlichen Multiplizieren wird ausgerückt; die Einer des Produkts aber sollen unter die Einer des Multiplikators kommen. (Vergl. hierzu meine Bem. zum Dresd. Rechenbuch.) Letzterer wird stets nachgestellt. Die Dezimalzahlen werden vor den gemeinen Brüchen behandelt, also lediglich als Fortsetzung des dekadischen Zahlensystems über die Einer hinaus betrachtet. Im Zusammenhang damit findet auch das Rücken der Zahlen und die damit verbundene Aenderung des Stellenwerts einer Ziffer hinreichende Berücksichtigung. Die Bruchrechnung, welche sich auf das für das praktische Leben Notwendigste beschränkt, erfährt eine methodische und übersichtliche Behandlung. Sehr mannigfaltig sind in dem vorliegenden Buche die Aufgaben aus der Formenlehre. Neben den üblichen Flächen- und Körperberechnungen werden in zwei Abschnitten Aufgaben über Quadratwurzeln und über den pythagoreischen Lehrsatz gebracht. Die Schlußrechnung hat eine Form erhalten, durch die der Schüler zum Nachdenken der einzelnen Schlüsse gezwungen wird und nicht in ein gedankenloses mechanisches Rechnen geraten kann. Die Verfasser suchen ebenfalls Ansatz und Bruchstrich zu umgehen und geben ein ähnliches Schema als das, was ich bei Gelegenheit der Besprechung des Dresdner Rechenbuchs erwähnt habe. Ich darf wohl auf die an der genannten Stelle gemachten Ausführungen verweisen. Bei der Prozent- und Zinsrechnung soll stets der Schluß von 1% aus angewandt werden.

Ein besonderer Vorzug dieses Rechenbuches besteht meiner Meinung nach in der guten Auswahl und Zusammenstellung der eingekleideten Aufgaben, die schon vom ersten Hefte an auftreten. Sie sind dem Verständnis des Schülers angepaßt und in Stoffgruppen geordnet, die mit kurzen Ueberschriften versehen sind. Die Verkehrsverhältnisse erfahren Berücksichtigung durch Aufgaben aus dem Eisenbahnwesen. Auch geographische und statistische Angaben werden in zahlreichen Aufgaben über Flußlängen, Bergeshöhen, Landflächen, Einwohnerzahlen u. s. w. verwertet, so daß hierin zugleich ein Versuch zur Konzentration mehrerer Unterrichtsfächer gemacht worden ist.

So kann ich dieses Chemnitzer Rechenbuch in seinem neuen Gewande als eine reichhaltig und sorgfältig zusammengestellte Aufgabensammlung zum Gebrauch an Volksschulen nur empfehlen, zumal auch die äußere Ausstattung, Druck und Papier mit Rücksicht auf den billigen Preis nichts zu wünschen übrig lassen.

12. **C. Splittegarb**, Rechenaufgaben für die unteren Klassen höherer Lehranstalten, sowie für die Volksschule. 3 Hefte. 2. Aufl. Düsseldorf 1901, L. Schwann.
1. u. 2. Heft 48 bez. 51 S. à geb. 60 Pf. 3. Heft 68 S. geb. 70 Pf.

Das erste Heft dieses Rechenbuchs behandelt die Zahlenräume von 1—5, 1—10, 1—20 und 1—100. Auf die anschauliche Darstellung der Zahlen wird anfangs, zumal im Zahlenraum von 1—5, großes Gewicht gelegt. Es soll auf diese Weise „Einheitlichkeit bei der Unterrichtsarbeit der zu unterweisenden Personen erstrebt werden". Meiner Meinung nach könnte die anschauliche Darstellung dem Lehrer allein überlassen werden. Dieser wird schon geeignete Gegenstände zu finden wissen, mit denen zunächst an Stelle der Zahlen gerechnet wird.

Aufgaben über die Zahlenräume von 1—200 und 1—1000 füllen das zweite Heft. Die einfachsten gemeinen Brüche werden sehr bald eingeführt. Bei dieser Gelegenheit sei gleich bemerkt, daß der Verfasser auf dem Standpunkt steht, die Dezimalbrüche als besonderen Fall

der gemeinen Brüche zu betrachten und daher der dezimalen Schreibung der Münzen, Maße und Gewichte diesen Vorkursus der Bruchrechnung vorausschickt. Das dritte Heft enthält dann das Rechnen im unbegrenzten Zahlenraum und die mehrfach benannten Zahlen. Die dezimale Schreibung ist fast allgemein durchgeführt.

Der dem Titel des Buches gegebene Zusatz „für die unteren Klassen höherer Lehranstalten" ist — wie auch schon aus der kurzen Inhaltsangabe hervorgeht — meiner Ansicht nach einigermaßen befremdend und kann zu Irrtümern Anlaß geben. Im allgemeinen versteht man doch unter den unteren Klassen höherer Lehranstalten die drei Klassen Sexta, Quinta und Quarta einer neunjährigen Schule. Unser Rechenbuch bringt aber nur Aufgaben, die in das Pensum der Sexta hineinreichen und dieses nicht einmal ganz erschöpfen.

Die methodische Anordnung der Aufgaben zumal im dritten Heft halte ich nicht für ganz einwandfrei. Besonders möchte ich mich gegen das Verfahren wenden, zu viele Beispiele aus der Bruchrechnung, die dazu noch in recht wenig sachlicher Weise gruppiert sind, unter andere Aufgaben einzumischen. Wenn auch nichts dagegen einzuwenden ist, daß die einfachsten gemeinen Brüche dem Schüler schon auf früher Stufe vorgeführt werden, so geht doch der Verfasser in dieser Beziehung ziemlich weit. Beispiele über das Verwandeln unechter Brüche in gemischte Zahlen finden sich sowohl in dem Abschnitt über das Addieren, wie auch in dem über das Multiplizieren und Dividieren. Es mag noch angehen, wenn beim Subtrahieren ein Bruch von einer ganzen Zahl abgezogen werden soll; daß aber innerhalb der Division unbenannter Zahlen die Multiplikation von einem Bruch und einer ganzen Zahl behandelt wird, ist doch wohl kaum zu billigen. Bei der Rechnung mit benannten Zahlen fand ich auch einige Additionen und Subtraktionen von ungleichnamigen Brüchen.

An Einzelheiten ist mir aufgefallen, daß der Multiplikator auch in diesem Buch vor oder unter dem Multiplikanden steht. Anzuerkennen ist die Trennung von mündlichen und schriftlichen Aufgaben, sowie die durchgängige Berücksichtigung der Probe.

13. **Theodor Heller**, Gymnasiall., Lehrbuch der Arithmetik nebst Uebungsaufgaben. I. Teil. IV u. 127 S. Kempten 1902, Köselsche Bh. 1 M., geb. 1,30 M.

Dieses Lehrbuch der Arithmetik ist für höhere Schulen bestimmt und daher im wesentlichen als Vorbereitung für den Unterricht in der allgemeinen Arithmetik gedacht. Wie der Titel erkennen läßt, ist Lehrbuch und Aufgabensammlung miteinander verbunden. Ob diese Verbindung für Sextaner und Quintaner bereits vorteilhaft ist, will ich hier nicht weiter erörtern. Der erste Band des Lehrbuches, der mir nur vorliegt, zerfällt in die Einleitung und 4 Abschnitte. Die Einleitung behandelt das Schreiben und Lesen von Ziffern und Zahlen. Der erste Abschnitt ist den unbenannten Zahlen, der zweite den einfach und mehrfach benannten Zahlen gewidmet. Der dritte Abschnitt handelt über die Teilbarkeit der Zahlen, der vierte über die gebrochenen Zahlen. Die Regeln sind in ausführlicher, allerdings etwas zu allgemeiner Form abgeleitet, so daß die Ableitung bald aus der Erinnerung des Schülers verschwinden wird und nur der Wortlaut der Regeln haften bleibt. Viele Regeln sind überhaupt überflüssig, so die über das Setzen und Weglassen von Klammern, oder die Regel über die Multiplikation mehrziffriger

Zahlen. Es wäre vielleicht besser gewesen, wenn die Aufgaben über unbenannte und einfach benannte Zahlen nicht getrennt worden wären, um dadurch von vornherein passende eingekleidete Aufgaben zu gewinnen. Bei mehrfach benannten Zahlen finden möglichst viel Benennungen Verwendung, so nebeneinander m, dm, cm, mm, oder hl, Dl (Dekaliter), l, cl, ml, was einerseits für den dekadischen Aufbau unseres Maßsystems eine gute Uebung abgibt, andererseits aber doch der Praxis recht wenig entspricht. Die dezimale Schreibung mit nur einer Benennung wird hier noch nicht angewandt. Die Zerlegung und Teilbarkeit der Zahlen ist ausführlich behandelt. Der Begriff der Potenz findet hierbei bereits Verwendung. Der vierte Abschnitt über gebrochene Zahlen bringt in bunter Reihenfolge Rechnungsregeln über Dezimalbrüche und gemeine Brüche. Da mir der zweite Teil noch nicht vorliegt, ist über den letzten Abschnitt ein abschließendes Urteil nicht möglich. Die ganze Anlage des Buches läßt erkennen, daß der Stoff wohl durchdacht und in geordneter Stufenfolge, wenn auch stellenweise abweichend von der üblichen Anordnung aufgebaut ist. Die Absicht jedoch, auf den künftigen Unterricht in der allgemeinen Arithmetik vorzubereiten, tritt zu sehr in den Vordergrund gegenüber der Berücksichtigung des praktischen Rechnens, während doch gerade auch in den Unterklassen der höheren Lehranstalten das letztere die Hauptrolle spielt.

14. **Franz Dickenther**, Prof., **Lehrbuch der Arithmetik** nebst Uebungsaufgaben für Mittelschulen. 1. Teil. 136 S. München 1902, J. Lindauersche Buchh. 1,60 M.

Das Buch ist nicht nur eine Aufgabensammlung, sondern es enthält auch theoretische Entwicklungen, Regeln und Musterbeispiele. Wenn diese auch im ganzen gut durchgeführt sind, so bin ich doch der Meinung, daß sie für ein Rechenbuch entbehrlich sind, das für die Klassen Sexta und Quinta an Gymnasien und verwandten Anstalten geschrieben ist. Ebenso halte ich Kopfrechenaufgaben hier für überflüssig. Solche Aufgaben muß der Lehrer selbst bilden können, ein Buch darf beim Kopfrechnen überhaupt nicht in Anwendung kommen. Noch auf ein paar Einzelheiten möchte ich eingehen. Beim Subtrahieren halte ich es für geboten, nur e i n Verfahren zu lehren. Daß ich mich für das österreichische entscheiden würde, habe ich an dieser Stelle schon mehrfach ausgesprochen. Beim Multiplizieren ist es vorteilhaft, unter den Multiplikand so unterzusetzen, daß Einer unter Einer, Zehner unter Zehner 2c. kommen. In dem Abschnitt über mehrfach benannte Zahlen sind die Aufgaben nach den Maßen geordnet. Die Zeitmaße beginnen. Es hat dies manches für sich, da sie dann auch in Aufgaben mit anderen Maßen Anwendung finden können. Daß bei den Aufgaben über unsere Münzen und das metrische Maß- und Gewichtssystem nirgends das Komma angewandt ist, macht die Berechnungen recht ungeschickt! Das Komma braucht doch nicht als Dezimalkomma aufgefaßt zu werden. Der dritte Abschnitt behandelt die Teilbarkeit der Zahlen, der vierte die gemeinen Brüche, d. h. der Bruch wird definiert und es finden sich nun grundlegende Uebungen bis zum Erweitern und Kürzen. Dann werden von den Rechnungsarten mit gemeinen Brüchen die Dezimalbrüche eingeschaltet, allerdings auch nur bis zum Addieren und Subtrahieren von Dezimalzahlen. Der Abschluß der Dezimalbruchrechnung ist einem zweiten Hefte vorbehalten. Die Division eines Bruches durch eine ganze Zahl geht der Multiplikation mit einem Bruche voraus. Zum Schluß finden sich einige Aufgaben aus

der Schlußrechnung vor. Eine Anzahl zusammengesetzter Aufgaben, in denen Klammern auftreten, und die bereits nach dem ersten Abschnitt auftreten, machen das Buch besonders wertvoll. Möge es sich im Unterricht bewähren.

15. Josef Nitsche, Prof., Lehr- und Uebungsbuch der Arithmetik für die 1. und 2. Gymnasialklasse. 131 S. Wien 1902, F. Deuticke. Geb. 1,80 M.

Mit diesem Buch als Lehrbuch bin ich nicht ganz einverstanden, besonders mit der Dezimalbruchrechnung, die in Oesterreich bereits in der ersten Gymnasialklasse einsetzt, ebenso wie die Vorübungen zur Bruchrechnung. Dagegen hat mir das Buch sehr gut als Uebungsbuch gefallen. Es finden sich recht gute eingekleidete Aufgaben vor, insbesondere möchte ich auf die vermischten Aufgaben in § 31 und auf die Wiederholungsaufgaben am Schluß des Buches aufmerksam machen. Da nun die wenigen Rechenschemata der Lehrer immer noch anders geben kann, als er sie im Buche findet und es für den Rechenunterricht in den unteren Gymnasialklassen doch in erster Linie darauf ankommt, daß die Schüler eine gute Aufgabensammlung in Händen haben, kann ich dieses Buch immerhin aufs beste empfehlen.

16. Dr. E. Gubler, Mündliches Rechnen. 25 Uebungsgruppen zum Gebrauch an Mittelschulen. 40 S. Zürich 1902, Art. Institut Orell Füßli. Kart. 60 Pf.

Ein Buch wie dieses, das den mündlichen Rechenunterricht beleben soll, ist immer willkommen zu heißen. Es ist für den Gebrauch an Mittelschulen bestimmt und enthält eine Menge von Aufgaben, die in 25 Gruppen zusammengestellt sind. Die systematische Anordnung ist dabei absichtlich vermieden worden, um dem mechanischen Rechnen aus dem Wege zu gehen, in das man bei langen gleichförmigen Uebungsreihen hineingerät. Der Schüler soll das Buch selbst in der Hand haben, weil der Verfasser das Hin und Her von Frage und Antwort auf dieser Stufe, des Unterrichts für überflüssig hält. Viele Aufgaben sind auch so gestellt, daß der Schüler sie zur Lösung vor sich haben muß. Dabei sind die eingekleideten Aufgaben gut gewählt und behandeln Fälle, die im täglichen Leben vorkommen können und wohl auch wirklich vorgekommen sind. Die Verbreitung des Buches dürfte sich hauptsächlich auf die Schweiz beschränken, da die Verhältnisse dieses Landes stark in den Vordergrund treten. Fast ausschließlich finden sich die französische Währung, dann die Abkürzungen m^2, m^3, die unsern gesetzlichen Vorschriften nicht entsprechen.

17. K. John, Schuldir., Rechenbuch für einfache Fortbildungsschulen. 48 S. Leipzig 1902, J. Klinkhardt. 30 Pf.

Für Fortbildungsschulen und zwar für die Fortbildungsschulen einfachster Art, welche nur mit geringer Stundenzahl zu rechnen haben, ist dieses Buch bestimmt. Die Aufgaben sind daher möglichst einfach gehalten. Zahlreiche Beispiele sorgen für eine gründliche Wiederholung der wichtigsten Kapitel des Rechnens aus der Volksschule, der Münzen, Maße und Gewichte, der dezimalen und gemeinen Bruchrechnung. Die Beispiele aus den bürgerlichen Rechnungsarten sind innerhalb eines jeden Abschnitts in drei Abteilungen getrennt, die für die drei Jahrgänge dieser Schulen bestimmt sind. Am Schluß finden sich noch Aufgaben aus der Formenlehre, sowie aus dem Gebiete der Arbeiterversicherungen. Da der Verfasser versucht hat, den Stoff der Aufgaben dem Gedankenkreis der

Schüler anzupassen, sowie auch durch eingestreute algebraische Aufgaben Abwechslung in die Uebungen zu bringen, dürfte dieses Heft für die in Betracht kommenden Schulen als ein brauchbares und nützliches Rechenbuch zu empfehlen sein.

18. **K. Wenzel, A. Trapp u. K. H. L. Magnus**, Rechenbuch für Fortbildungsschulen (Winterschulen, ländliche und kleinere gewerbliche Schulen). Ausgabe B. 2. u. 3. Aufl. Hannover 1902 u. 1903, Karl Meyer.
1. Teil: Die Grundrechnungsarten mit ganzen und gebrochenen Zahlen. 63 S. 40 Pf.
2. Teil: Die Schlußrechnung, bürgerlichen Rechnungsarten, Kosten-, Ertrags-, Raumberechnungen, Aufgaben aus der Unfall- und Invalidenversicherung. 106 S. 70 Pf.

Die beiden Hefte enthalten eine Menge praktischer, gut gewählter Aufgaben. Jeder Uebung mit unbenannten und benannten Zahlen folgen 3 Gruppen angewandter Aufgaben, zunächst welche aus der Landwirtschaft, dann solche aus der Volkswirtschaftslehre, dem Gemeinde- und Staatsleben und den allgemein bildenden Fächern, und endlich solche aus dem gewerblichen Leben. Als Kuriosum sei angeführt, daß in der zweiten Gruppe eine Berechnung der Anzahl der menschlichen Knochen den Anfang macht. Der zweite Teil beginnt mit der Schlußrechnung, zunächst mit den Aufgaben, in denen auf die Einheit oder von der Einheit auf die Mehrheit geschlossen wird, dann wird erst von einer Mehrheit durch die Einheit auf eine andere Mehrheit geschlossen, was man eigentlich unter Regel de tri oder auch Schlußrechnung allein versteht. Gerade und ungerade Verhältnisse sind getrennt. Die Hefte reihen sich denen der Ausgabe A, die im Jahresberichte von 1898 besprochen wurde, würdig an.

19. **F. Schürmann und F. Windmöller**, Rechenbuch für Handwerker- und gewerbliche Fortbildungsschulen. Essen 1900—1902, G. D. Baedeker.
I. Teil 87 S. 7. Aufl. Kart. 80 Pf. II. Teil 80 S. 3. Aufl. Kart. 80 Pf. III. Teil 86 S. Kart. 1 M.

Der erste Teil dieses Rechenbuches ist in der Hauptsache der Einführung in das gewerbliche Rechnen gewidmet. Er enthält in 11 Abschnitten die vier Grundrechnungsarten, Münzen, Maße, Gewichte, Sortenverwandlung, Aufgaben über Linien und Winkel, die Bruchrechnung, Schlußrechnung, Durchschnitts-, Mischungs-, Verteilungsrechnung, sowie Aufgaben über Flächen, und in einem Anhang Aufgaben aus dem Post-, Eisenbahn- und Telegraphenverkehr. Von Anfang an schließen sich die Aufgaben eng an die verschiedensten Gewerbsverhältnisse an, berücksichtigen die Rechenvorteile und sind meist so gewählt, wie sie in der Praxis vorkommen. In der Schlußrechnung sind die Aufgaben nach den verschiedenen Gewerben gruppiert.

Der zweite Teil bringt Flächen- und Körperberechnungen und die verschiedenen Prozentrechnungen. Auf Grund gegebener Tabellen finden sich auch Aufgaben aus der Zinseszins- und Rentenrechnung. In einem Anhang wird das Ausziehen der Quadrat- und Kubikwurzel behandelt.

Der dritte Teil enthält zunächst Aufgaben über Arbeiterversicherung und die Berechnung von Arbeitszeit und Arbeitslöhnen. Dann aber sind Selbstkostenberechnungen und Kostenanschläge in großer Zahl durchgeführt worden, u. a. auch zum Neubau von Häusern.

Dieses Rechenbuch, welches sich an die ministeriellen Verfügungen vom 5. Juli 1897 anschließt, gibt Beispiele wohl für fast alle wichtigen

Rechnungen im gewerblichen Leben und kann daher aufs beste empfohlen werden, zumal auch seine äußere Ausstattung nichts zu wünschen übrig läßt.

20. **Gustav Winter**, Rechenbuch für gewerbliche Fortbildungsschulen, insbesondere für Klempner-Fachschulen. 40 S. Berlin 1903. L. Oehmigkes Verl. 40 Pf.

Da, wie der Verfasser im Vorwort schreibt, die Klempnerlehrlinge oft sehr mangelhaft im Rechnen vorgebildet in die Fachschule eintreten, und ihnen die einfachsten Rechenaufgaben wieder zum Verständnis gebracht werden müssen, so beginnt die Sammlung mit den ersten Zahlenoperationen, zuerst mit unbenannten, dann mit benannten Zahlen. Es folgt die Bruch- und Dezimalzahlrechnung, das Resolvieren und Reduzieren und 14 Aufgaben aus der Regel de tri, von denen nur einige wenige Unterabteilungen haben. Der 6. Abschnitt behandelt die Prozent- und Zinsrechnung, der 7. die Warenrechnung. Den 6 Aufgaben aus der Wechsellehre ist eine ausführliche Belehrung über Wechsel vorausgeschickt. Den Schluß bilden Aufgaben über Flächen- und Körperberechnung, die mit Recht in gewerblichen Rechenheften wie hier einen großen Teil der Aufgaben bilden. Es sind meist praktische Beispiele aus dem Klempnergewerbe. Wenn auch einzelne Kapitel vielleicht etwas zu sehr von diesen geometrischen Aufgaben in den Hintergrund gedrängt werden, wird sich das Buch doch in den Schulen, für die es bestimmt ist, gut gebrauchen lassen.

21. Aufgaben für Rechnen und Geometrie zum Gebrauche in Metallarbeiterklassen. 60 S. Herausg. v. Leipziger Fortbildungsschuldirektoren u. Lehrern. Leipzig 1902, A. Hahn. 50 Pf.

Diese Aufgaben bilden den 4. Anhang zum Leipziger Lesebuch für Fortbildungs-, Fach- und Gewerbeschulen. Sie haben Herrn Anton Kohl, Lehrer an der 2. städtischen Fortbildungsschule zu Leipzig, zum Verfasser. Wie die im Jahresberichte bereits besprochenen Rechenbücher für Bauhandwerkerklassen und gastgewerbliche Fachschulen ist auch hier die Anordnung eine rein sachliche. Die ersten 13 Aufgaben haben zur Ueberschrift: Antritt der Lehre. Dann folgen Aufgaben über Werkstatt, Werkzeuge und Maschinen. Hier möchte ich besonders auf die Aufgaben aus der Mechanik hinweisen, zu denen einige recht sorgfältige Figuren gehören. Nur die Aufgabe 123 über die Hebellochschere ist falsch, hier kommt es doch noch auf die Richtung an, in der Kraft und Druck wirken. Der 3. Abschnitt behandelt die Rohmaterialien und Halbfabrikate. Die Gewichts- und Preistabellen entsprechen den wirklichen Verhältnissen. Sie sind, wie alle derartigen Tabellen, den Verzeichnissen von Firmen der Eisenbranche entnommen, wie denn auch die Vertreter hervorragender Leipziger Firmen den Verfasser unterstützt haben. Auch aus dem Schlosserkalender und dem Jolyschen Auskunftsbuch für das Jahr 1902 entstammen Zahlen und Tabellen. Die Beispiele zur Berechnung des Selbstkostenpreises im 5. Abschnitte: „Kalkulationen", der vom 3. durch ein paar Aufgaben über Lohnberechnung getrennt ist, rühren von Handwerksmeistern her. Das Schlußkapitel endlich beschäftigt sich mit Geldanlage und Geldverkehr. Hier findet sich der Abdruck eines Wertpapieres mit Zinscoupon, ein Teil eines Kursberichtes und endlich der Abdruck der Vorder- und Rückseite eines Wechsels vor.

Auch dieses Fachrechenbuch wird seinen Zweck erfüllen. Ich wünsche ihm eine recht weite Verbreitung.

22. **Rudolf Mayerhöfer**, Das gewerbliche Rechnen. Lehrbuch für gewerbliche Fachschulen und gewerbliche Fortbildungsschulen. 159 S. Wien 1902, A. Pichlers Witwe & Sohn. Kart. 1 K.

Die österreichischen Rechenbücher haben manches vor den unseren voraus. Dennoch stimme ich nicht in allen Einzelheiten mit dem Verfasser des vorliegenden Buches überein, besonders was die ersten vier Abschnitte anbetrifft, die die 4 Grundrechnungsarten mit ganzen Zahlen und mit Dezimalzahlen, die Verwandlung mehrnamiger Zahlen in einnamige, die Teilbarkeit der Zahlen und das Rechnen mit gemeinen Brüchen umfassen. Daran schließen sich Verhältnisse und Proportionen mit Anwendungen, die Zins- und Prozentrechnung, Preisberechnungen, Verschiedenes über Münzberechnung und endlich noch geometrische Aufgaben. Die Aufgaben, die sich natürlich meist eng an die Praxis anschließen, sind gut gewählt.

Noch ein kleiner Fehler ist mir aufgefallen. S. 12, Z. 4 v. u. muß es heißen: „je nachdem man durch 10, 100 oder 1000 dividieren soll" (nicht multiplizieren!).

Das Buch wird sich sicherlich in den gewerblichen Fachschulen Oesterreichs gut gebrauchen lassen.

23. **P. Rietdorf**, Rektor, Methodisch geordnete Sammlung von Aufgaben für das kaufmännische Rechnen. 64 Seiten. Berlin 1902, L. Oehmigkes Verlag. 60 Pf.

Das vorliegende Heft ist eine reine Aufgabensammlung ohne irgend welche methodischen Anleitungen, Ansätze und Ausrechnungen, und bietet auf 3 Halbjahre verteilt, den wichtigsten Stoff für das kaufmännische Rechnen. Begonnen wird mit den 4 Spezies mit unbenannten Zahlen unter Berücksichtigung der Rechenvorteile. Es folgen Umrechnungen und Preisberechnungen, Regeldetriaufgaben, Prozent- und Promillerechnungen. Hieran schließen sich wieder Zins-, Effekten-, Diskontrechnung, Konto-Korrente sowie Wechselreduktionen einfacherer und schwierigerer Art. Auch einige Aufgaben aus dem Gebiete der Kranken-, Unfall-, Invaliditäts- und Altersversicherung, sowie der Warenrechnung finden sich. Die Zahl der Aufgaben in jedem Abschnitt ist groß genug zu einer vollständigen Einübung in die betreffende Rechnungsart, so daß das Buch besonders für Handelsschulen und kaufmännische Fortbildungsanstalten, für welche es der Verfasser bestimmt hat, geeigneten Uebungsstoff bietet und wohl auch im kaufmännischen Rechnen der Realschulen mit Erfolg Verwendung finden kann.

24. **R. Just**, Oberl., Kaufmännisches Rechnen. 2. Teil. 125 S. Leipzig 1902, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Dieser zweite Teil des Kaufmännischen Rechnens ist wesentlich besser, als der im vorigen Jahre von mir besprochene erste Teil, wenn er auch meiner Ansicht nach manches enthält, was übersichtlicher dargestellt werden könnte. Viele der verschiedenen Fälle sind auf mehrfache Weise gelöst, wodurch ein tieferes Eindringen in den Gegenstand erzielt wird. Das Büchlein umfaßt die einfache Zinsrechnung, die Diskontrechnung und die Kontokorrentrechnung. Zur Einführung in diese Gebiete ist es gut geeignet.

25. **Franz Schischlik**, Die Zins- und Zinseszins-Rechnungen. Elementare Erklärungs- und Behandlungsweise der Annuitäten- und Rentenrechnungen. Auf Grund einer neuen Methode. 38 S. Wien 1902, A. Pichlers Witwe & Sohn. 1 K.

Das Schriftchen bezweckt, die Rentenformel unabhängig von den geometrischen Reihen zu entwickeln. Die einfachen Zins- und Zinseszins-

rechnungen wurden nur der Vollständigkeit halber mit aufgenommen. Den Schwerpunkt der Arbeit legt der Verfasser in die Berechnung der Endsumme s_n bei alljährlichen Zahlungen und der Formel für die Zeitrente. Jener Endwert wird dadurch berechnet, daß die einzelnen Raten als Zinsen eines Kapitals aufgefaßt werden. Nenne ich dieses Kapital c, so ist der durch die Zinsen entstehende Zuwachs nach n Jahren, der unter der gemachten Voraussetzung den Endwert der Teilzahlungen darstellt: $ce^n - c = c(e^n - 1)$. Da nun die einfachen Zinsen $\frac{cp}{100}$ der Rate r gleich sein sollen, hat man nur noch in den Ausdruck für $s_n c = \frac{100r}{p}$ einzusetzen, und erhält so die Formel: $s_n = \frac{100r}{p}(e^n - 1) = \frac{r(e^n - 1)}{e - 1}$.

Auf diese Formel wird auch die Rentenformel zurückgeführt, letztere aber außerdem direkt in ähnlicher Weise entwickelt. Die Methode wird ferner an Beispielen erläutert. Bei diesen Berechnungen, insbesondere bei denen für die umgekehrten Aufgaben: Aufsuchen der Rate, des Zinsfußes (worunter man gewöhnlich p, aber nicht $e = 1 + \frac{p}{100}$ versteht) und der Zeit wird nicht nach der Formel gerechnet, sondern es tritt eine direkte Berechnung ein. Da Logarithmen vermieden werden sollen, wird eine Auf- und eine Abzinsungstabelle zu Hilfe genommen. Eine Anzahl Uebungsbeispiele schließen das Büchlein ab. Hier wäre nur die Aufgabe 40 zu streichen, da ja die Versicherungen nicht mit „mutmaßlicher" Lebensdauer rechnen und rechnen können. Ferner findet sich in dem Buche noch eine Ungenauigkeit auf S. 27. Hier müßte es auf Z. 9 heißen: „wovon im 1. Jahre 4% auf Zinsabstattung und 2% auf die Tilgungsrate entfallen".

Der Hauptwert dieses Schriftchens liegt meines Erachtens nicht in der an sich interessanten Entwicklung der Formeln, sondern in den direkt durchgeführten Berechnungen. Die Aufstellung der Formel beruht im Grunde genommen doch auf einem Kunstgriff, und der natürliche Weg führt zur Summation der Reihe $e^{n-1} + e^{n-2} + \ldots + 1$, die man ebenso ausrechnen kann, wie es bei den geometrischen Reihen zu geschehen pflegt, ohne daß man die Theorie dieser Reihen zu kennen braucht. Dieses Verfahren wenden viele Rechenbücher auch bei der Verwandlung eines periodischen Dezimalbruches in einem gemeinen Bruche an. Dagegen muß dem Rechenunterrichte das vorliegende Büchlein hochwillkommen sein, und es wird vor allem den Schulen gute Dienste leisten können, bei denen die Algebra hinter das Rechnen zurücktritt.

26. Dr. **Moritz Kitt**, Prof., Grundlinien der politischen Arithmetik. Zum Gebrauche an Handelsakademien, höheren Handelslehranstalten und zum Selbstunterrichte. 1. Teil: Zinseszins- und Rentenrechnung und 2. Teil: Tabellen. 78 und 39 S. Wien u. Leipzig 1901, Karl Gräser & Co.; B. G. Teubner. Geb. 3 M.

Dies Buch will ein Leitfaden für den Schüler der Handelsakademie sein. Es beschränkt sich deshalb auf das, was in einer solchen Schule bei der dort der politischen Arithmetik zugewiesenen Stundenzahl durchgenommen werden kann. Es zerfällt in sechs Kapitel, und zwar beginnt die Zinseszinsrechnung. Zunächst wird die Zinseszinsformel entwickelt, für ganzjährige, dann auch für halb- und vierteljährliche Verzinsung. Es folgen die Umkehrungen der Formel, bei denen auch der Fall betrachtet

wird, daß n nicht mehr ganzzahlig ist. Hier möchte ich mich doch gegen den Ausdruck „mathematische Berechnung" wenden, der leicht zu dem Irrtum führen könnte, als ob diese Berechnung die richtigere wäre. Dies ist aber durchaus nicht der Fall. Entsprechend läßt sich übrigens die Aufgabe 20 behandeln. Der Unterschied würde allerdings noch nicht 2 Tage betragen. Bei der Frage nach dem Prozentsatz werden die Begriffe der relativ und konform semestralen Verzinsung erörtert. Hieran schließt sich die Entwicklung der Formel für anticipative Verzinsung. Die Berechnung des Endwerts alljährlicher Zahlungen und die verschiedenen Auflösungen dieser Formel leiten zum zweiten Kapitel der Zeitrentenrechnung über. Dies zerfällt in die beiden Hauptteile: Renten mit einmaliger Einzahlung und Renten mit Prämienzahlung. Auf S. 23, Z. 11, fehlt hier eine Klammer. Die Annuitäten und Tilgungspläne, sowie die Tilgungspläne bei anticipativer Verzinsung werden im 3. Hauptabschnitt behandelt. Im Anschluß an die Anlehen, die in Obligationen eingeteilt sind, findet sich auch einiges über den Kurs der Anlehen. Sehr störend ist es, daß in 2 Formeln, S. 34 und S. 39 der Buchstabe n in doppelter Bedeutung gebraucht ist! In der Anmerkung ist zwar darauf hingewiesen, es wäre aber doch viel einfacher gewesen, die Formeln zu schreiben:

$$x_1 = \frac{C v^{1-1} (v-1)}{v^n - 1} \text{ und S. 39, Z. 6 und 7: } x_1 = x_1 \cdot v^{1-1},$$

$$\text{und } x_1 = \frac{m(v-1)}{v^n - 1} \cdot v^{1-1}.$$

Die Grundzüge der Wahrscheinlichkeitsrechnung und die Erklärung der Mortalitätstafeln bilden die Einleitung zu den beiden letzten Kapiteln der Lebensrenten und Anwartschaften. Daß sich in den Aufgabensammlungen, nicht in den österreichischen, wohl aber in den deutschen noch Versicherungsaufgaben finden, die falsch, nämlich unter zu grunde legen einer mittleren Lebensdauer, gerechnet werden sollen, habe ich im Jahresberichte bereits mehrmals hervorgehoben. Eine rühmliche Ausnahme macht die neue, weiter unten besprochene Aufgabensammlung von Schülke, in der durch ein paar einfache Aufgaben in geschickter Weise der Fehler in jenen Aufgaben aufgedeckt wird. Hier haben wir es mit einer eingehenden und äußerst klaren Entwicklung der richtigen Formeln für Leibrenten- und Lebensversicherungsberechnungen zu tun. Auch auf die Berechnung der Prämienreserve wird eingegangen. Nur an dem Ausdruck „den Erben auszuzahlen", S. 76, Nr. 13, ist Anstoß zu nehmen. Auf der folgenden Seite ist noch ein kleiner Druckfehler zu korrigieren. In der vorletzten Formel gehört + 1 zum Index. Außer der Theorie enthält das Buch gerade 100 Aufgaben, von denen ein Teil durchgerechnet ist. Daß die zugehörigen Tabellen ein Heftchen für sich bilden, ist für ihre Benutzung gewiß sehr vorteilhaft. Die Grundtafeln zur Berechnung der Leibrenten und Anwartschaften sind nach Florencourts und Brune-Fischers Mortalitätstafeln, der Tafel der 17 englischen Gesellschaften ergänzt von Heym und nach der deutschen Rentner-Sterbetafel bearbeitet.

Ich habe eine so ausführliche Uebersicht über das Büchlein gegeben, weil ich es für eine hervorragende Erscheinung auf dem Gebiete der Rechenliteratur halte. Bei der Klarheit der Darstellung, durch die es sich auszeichnet, eignet es sich ganz besonders auch zum Selbstunterricht. Es kann deshalb allen denen, die sich über derartige praktische Berech-

nungen eingehender unterrichten wollen, wie auch den höheren Handelsschulen, für die es ja in erster Linie bestimmt ist, nicht warm genug empfohlen werden.

27. **Rechenbuch für Mädchenfortbildungsschulen**, höhere Mädchenschulen, Töchterpensionate u. s. w. Herausgegeben von einem Schulinspektor und einigen Lehrern. 79 Seiten. Stuttgart 1902, Muthsche Verl. Kart. 45 Pf. Lehrerausg. 89 S. Kart. 1,30 M.

Das Buch enthält 570 Aufgaben, die in 8 Gruppen geordnet sind. Der Stoff ist dem „gesamten weiblichen Wirken und Schaffen entnommen und führt eben dadurch in das große Arbeitsgebiet der Hausfrau ein". Die Anpassung der Aufgaben an Fälle, die im täglichen Leben vorkommen, erhöht den Nutzen des Buches und bietet zugleich Gelegenheit, den Rechenunterricht an den Unterricht in der Haushaltungskunde aufs engste anzuschließen. Die Lehrerausgabe stimmt mit der Schulausgabe überein bis auf die nach jeder Aufgabe in Klammern beigefügten Endresultate. Eine Trennung der mündlich und schriftlich zu rechnenden Aufgaben ist nicht vorgenommen worden.

28. Dr. **Berthold Hartmann**, Bezirksschulinsp., **Rechenbuch für höhere und mittlere Mädchenschulen.** Frankfurt, Kesselringsche Hofb. I., II., III. Heft je 96 S. Kart. 50 Pf. IV. Heft 118 S. Kart. 75 Pf.

Es ist ein großes Verdienst des Verfassers, ein Rechenbuch geschaffen zu haben, das ausschließlich für Mädchenschulen bestimmt ist. Dadurch wird eine einheitliche Behandlung des Rechenunterrichtes an Mädchenschulen ermöglicht, die vom ersten bis zum letzten Schuljahr sich dem Gedankenkreis der Mädchen vor allem infolge der mit großer Sorgfalt und gutem Geschick getroffenen Wahl der eingekleideten Aufgaben anzuschließen vermag. Der Stoff des Rechenbuches ist in 4 Hefte verteilt und für neun Schuljahre bestimmt. Die ersten beiden Hefte enthalten die Zahlenreihen bis zum unbegrenzten Zahlenraum, das dritte Heft die Dezimalzahlen und Bruchzahlen, das vierte die Schlußrechnungen, Prozentrechnungen, das haus- und volkswirtschaftliche Rechnen. Jedes für ein Schuljahr bestimmte Pensum ist in 40 Paragraphen geteilt, von denen jeder den Unterrichtsstoff für eine Schulwoche liefern soll. Aber auch nach methodischen Gesichtspunkten ist die Anordnung des Buches vorzüglich. Die erste Einführung in die Zahlen geschieht anschaulich durch Benutzung kleiner Würfel. Das Interesse am Unterricht wird von früh an durch zahlreiche eingekleidete Aufgaben wach gehalten, die überdies noch nach verschiedenen Sachgebieten gruppiert sind. Bei mehrfach benannten Zahlen wird die dezimale Schreibweise angewendet. Auf die Proben und die Benutzung der Rechenvorteile wird Wert gelegt. Auch die Einführung in die Bruchrechnung ist klar und anschaulich aufgebaut und vom Leichteren zum Schwereren fortschreitend, methodisch gut abgestuft. Diese Bemerkungen mögen genügen zum Beweise, daß das vorliegende Rechenbuch ein wohldurchdachtes und in allen seinen Teilen mit peinlicher Sorgfalt ausgearbeitetes Werk ist, das sich sicherlich bei der Benutzung im Unterricht vorzüglich bewähren wird. Zu den einzelnen Teilen sind auch Lehrerhefte erschienen, die mir jedoch nicht vorgelegen haben.

29. Prof. Dr. **Fr. Bachmann**, Dir., u. Lehrer **Rich. Kanning**, **Rechenbuch für höhere Mädchenschulen.** 6. und 7. Heft. 2. verb. Aufl. Leipzig 1902, G. Freytag. Geb. 1 M. u. 1,40 M.

Das 6. Heft des Bachmann-Kanningschen Rechenbuches, das bereits im Jahresberichte von 1897 kurz besprochen ist, enthält Aufgaben aus

der Volkswirtschaftslehre. Die sachlichen Erklärungen über Steuern, Etat, Zinspapiere, soziale Gesetzgebung und Versicherungswesen sind recht klar und verständlich, und auch die Aufgaben gut gewählt. Es ist mir noch kein Rechenbuch in die Hände gekommen, das in diesem Maße die Volkswirtschaftslehre berücksichtigt. Ich kann mich aber damit ganz einverstanden erklären, zumal da das Buch auch für Lehrerinnenseminare bestimmt ist. Für diese Seminare sind auch die im Anhang gegebenen Aufgaben aus der Physik, die ebenfalls gut gewählt sind.

Das 7. Heft bringt die Raumlehre. Der erste Abschnitt beschäftigt sich mit den Eigenschaften und Konstruktionen der Linien und Figuren. Alle geometrischen Wahrheiten werden hier konstruktiv entwickelt. Ein strenger Beweis wird nicht gegeben. Es werden nur drei Kongruenzsätze aufgeführt, der Satz vom Peripheriewinkel wird nur für den Halbkreis gegeben, nur ein Aehnlichkeitssatz findet sich vor, mit anderen Worten, das Buch beschränkt sich auf das Allernotwendigste. Der zweite Abschnitt enthält eine große Anzahl guter Aufgaben über die Ausmessung von Flächen. Dazwischen sind einige Verwandlungsaufgaben eingestreut. Im dritten Abschnitt, der Ausmessung der Körper, werden meist nur die Formeln angeführt, nach denen zu rechnen ist. Ein Anhang beschäftigt sich mit Körpernetzen, der Ellipse, dem pythagoreischen Lehrsatz und dem Ausziehen der Quadratwurzel. Er ist wieder für Seminare bestimmt. Auch dieses 7. Heft ist sicherlich im Unterrichte gut zu verwenden.

30. **J. L. Duport**, Prof., Lehrbuch der Arithmetik für die erste Klasse der Mädchen-Lyceen. 82 S. Wien 1902, F. Deuticke. Geb. 1,20 M.

Dieses Lehrbuch enthält vieles, was mir nicht recht gefallen will. Dabei sind die Aufgaben nicht sehr reichhaltig, immerhin dürfte das Buch für Mädchenschulen nicht unbrauchbar sein.

Die äußere Ausstattung läßt bei allen mir vorliegenden Büchern des Verlags nichts zu wünschen übrig.

31. **Joh. Vavrovsky**, Lehr- und Uebungsbuch der Arithmetik für die 4. Klasse der Mädchenlyceen. 84 S. Wien 1901, A. Pichlers Witwe & Sohn. Kart. 1,20 K.

Nach diesem Buche zu urteilen, scheinen in Oesterreich die höheren Mädchenschulen mehr Mathematik zu treiben, als bei uns. Da dort der Lehrer der Arithmetik in der vierten Klasse auch den geometrischen Unterricht zu übernehmen hat, bringt das Buch nicht nur die 4 Rechnungsarten mit algebraischen Zahlen und das Quadrieren wie Ausziehen der Quadratwurzel, sondern auch verschiedenes über Flächenberechnung, nebst einer großen Anzahl Aufgaben dazu. Aufgefallen ist mir nur eine Kleinigkeit. Bei der Division algebraischer Summen sind unter die Zeichen der abzuziehenden Ausdrücke nochmals die entgegengesetzten Zeichen gesetzt, was ich für unpraktisch und überflüssig halte.

Das Buch wird sicherlich seinen Zweck erfüllen.

32. **J. Straube**. Lehrer, Methodisches Handbuch für den Rechenunterricht in Volksschulen in zusammenhängenden Beispielen als Uebungsstufen. 33 S. Neisse 1902, O. Huß Nachf. 80 Pf.

Das Büchlein bietet nichts Besonderes. Großen Wert legt der Verfasser auf Reihenbildung, Vergleichung, Zusammensetzen, Zerlegen und Ergänzen, zunächst mit, dann ohne Anschauung. Das Ziffernschreiben soll erst erfolgen, wenn der Zahlenraum von 1—10 vollständig erledigt ist. Die schriftlichen Darstellungsformen sind zum Teil recht ungeschickt und auch die Behandlung der Bruchrechnung hat nicht meinen Beifall.

33. J. Lindner, Hauptl. u. Kreisscholarch, Methodischer Lehrgang des Rechenunterrichts in der Volksschule. 2. Teil: Mittelstufe. 104 S. München, R. Oldenbourg. 1,40 M.

Auch dieser zweite Teil von Lindners methodischem Lehrgang, — der erste ist zusammen mit den Rechenbüchern im vorigen Jahresbericht empfohlen worden — ist sehr gut geeignet, den Lehrer in den Rechenunterricht einzuführen. Nur auf einige Abschnitte, die besonders wertvoll sind, will ich hinweisen. Der Abschnitt: Unser Zahlensystem bringt interessante geschichtliche Hinweise. Den Abschnitt: Methodische Winke im allgemeinen sollte jeder Rechenlehrer einmal durchlesen und beherzigen, ebenso das, was S. 53 über vermischte Aufgaben gesagt wird. Nur mit den Darstellungsformen für das schriftliche Rechnen, wie mit der Stellung des Verfassers zur österreichischen Subtraktionsmethode kann ich mich nicht einverstanden erklären. Ich möchte ihn bitten, doch einmal den Vortrag von Theophil Fries: Das Subtrahieren nach der Ergänzungsmethode, erschienen in der Sammlung pädagogischer Vorträge von Wilhelm Meyer-Markau, F. Soenneckens Verlag, zu lesen. Dort findet er auch noch andere Schriften angegeben, welche die Frage behandeln.

Möge auch dieser Teil des methodischen Lehrgangs recht weite Verbreitung finden.

34. A. Braune, Der Rechenunterricht in der Volksschule. Ein methodisches Handbuch für Seminaristen und Lehrer. Neubearb. von A. Großmann. 5., auf Grund der neuen ministeriellen Bestimmungen vom 1. Juli 1901 neubearb. u. verm. Aufl. 197 S. Halle a. S. 1902, H. Schrödel. 2,50 M.

Das Buch zerfällt in 4 Teile. Einem kurzen geschichtlichen Rückblick und den amtlichen Bestimmungen schließen sich allgemeine Fragen an, die in gedrängter, aber sachlicher Weise erörtert werden. Der vierte Teil, die spezielle Methodik, nimmt den größten Teil des Buches ein. Wenn ich auch hier nicht überall mit dem Verfasser übereinstimmen kann, besonders in seiner Behandlung der Dezimalbruchrechnung und vielen anderen Einzelheiten, so muß ich doch anerkennen, daß das Buch sehr viel Wertvolles enthält und die Belehrungen in klarer und verständlicher Form gegeben sind. Besonders will ich noch auf die ausführliche Behandlung der Kranken-, Unfall-, Invaliditäts- und Altersversicherung hinweisen. Den Schluß bildet das Ausziehen der Quadrat- und Kubikwurzel.

Im großen und ganzen gehört das Buch zu den besseren methodischen Handbüchern über Rechenunterricht.

35. E. Hecht, Praxis des Rechenunterrichts. Methodische Anleitung zur Erteilung des Rechenunterrichts, insbesondere zum Gebrauche des Rechenbuchs. 211 S. Bielefeld 1902, Velhagen & Klasing. 2,40 M., geb. 2,80 M.

Das Buch ist ein praktischer Führer für den Rechenunterricht, und zwar an Mädchenschulen. Daß es für letztere bestimmt ist, hätte im Titel hervorgehoben werden sollen, denn daß der Verfasser Lehrer an einer Mädchenschule ist, genügt doch wohl nicht! In erster Linie ist das Buch für Anfänger im Unterrichten bestimmt, aber auch dem erfahrenen Lehrer kann es empfohlen werden, denn er kann manches aus ihm lernen. Das Buch enthält in der Tat sehr viel Gutes. Es behandelt den gesamten Rechenstoff einer höheren Mädchenschule vom ersten Schuljahre an. Nur ein paar Einzelheiten haben mir nicht gefallen. Hierher gehört der Vorkursus des Rechnens mit mehrfach benannten Zahlen, in dem auch die dezimalen Maße in umständlicher Weise mit zwei Benennungen ge-

schrieben werden. Ferner erklärt der Verfasser zunächst ganz richtig, daß man mit 100 multipliziert, „indem man jeden Wert um zwei Stellen im System heraufrücken läßt". Er rückt aber dann das Komma. Bei einer großen Anzahl Multiplikationsbeispielen findet sich dann in den Teilprodukten richtig Einer unter Einer, Komma unter Komma untergesetzt, in anderen aber wieder nicht, und beim Multiplizieren mit einer Dezimalzahl findet sich die mechanische Regel vom Abzählen und Abschneiden der Dezimalstellen im Produkt. Ferner halte ich es für besser und auch richtiger, den Multiplikator nachzusetzen.

Trotz dieser Mängel ist das Buch, wie schon erwähnt, sehr empfehlenswert. Einer seiner Vorzüge besteht darin, daß es im Elementarunterricht das Multiplizieren und Dividieren erst bringen will, wenn das Addieren und Subtrahieren im Zahlenraum bis 20 befestigt ist. So möge denn diese Praxis recht fleißig benutzt werden.

36. **P. Klauke u. J. Klein**, Kreisschulinspektoren, Anleitung zur Erteilung des Rechen- und Raumlehre-Unterrichts in Volksschulen. Zugleich Handbuch für die Methodik des Rechen- und Raumlehre-Unterrichts in Seminaren. 416 S. Düsseldorf 1903, L. Schwann. 4,20 M.

37. Dies., Rechenbuch für Lehrerbildungsanstalten. 1. Teil: Für Präparandenschulen. 338 S. Ebend. 2,50 M. Antwortheft dazu. 62 S. 60 Pf.

Schon mehrfach haben mir Arbeiten der beiden Verfasser dieser Anleitung und des Rechenbuchs vorgelegen, und ich habe mich stets günstig darüber aussprechen können. Die beiden vorliegenden Bücher sind nach ganz denselben Grundsätzen ausgearbeitet, wie die früher besprochenen, ja, das Schriftchen: „Das Rechnen in Teilen der Eins" (vergl. den vorjährigen Jahresbericht, S. 277) ist in der Anleitung mit aufgenommen worden. Ich kann mich deshalb darauf beschränken, nur einiges Wenige herauszuheben. Da möchte ich zunächst noch einmal auf die Dezimalbruchrechnung eingehen. Wennn auch noch nicht bei der Besprechung der Klauke-Kleinschen Bücher, so habe ich doch schon an dieser Stelle darauf hingewiesen, daß sie ganz übersichtlich und einfach wird, wenn man nie das Komma rückt, sondern die Ziffern, und ebenso wie bei der Addition und Subtraktion, auch bei der Multiplikation und teilweise bei der Division als obersten Grundsatz hinstellt: „Komma unter Komma". Eine Regel, wie die: Dezimalbrüche werden miteinander multipliziert, „indem man den Multiplikand und den Multiplikator wie ganze Zahlen multipliziert (— dieser Satz ist auch sprachlich falsch! —) und in dem Produkt so viele Stellen von rechts nach links abstreicht, als die Faktoren Dezimalstellen haben", eine solche Regel ist dann völlig unnütz und könnte aus allen Büchern verschwinden! Die Zusammenstellung der wichtigsten Regeln über Bruchrechnung im Rechenbuch halte ich übrigens für völlig überflüssig. Die Verfasser begründen sie damit, daß gegen ihre Anwendung „bei solchen Schülern, die das Wesen der Brüche und des Rechnens mit Brüchen klar erkannt haben, nichts einzuwenden ist". Gerade diesen Schülern braucht man aber die Regeln gar nicht noch zu geben.

Ein großer Vorzug der Anleitung ist es, daß die Stoffe aus dem praktischen Leben: Arbeiterversicherungen, Steuerveranlagungen, Post und Eisenbahn, Haus- und Landwirtschaft, Handwerk und Handel, ferner die Stoffe aus der Geographie, Geschichte und Naturkunde eingehend berücksichtigt worden sind. Im Jahresbericht von 1899 bin ich bereits kurz auf die Stellung der Verfasser zu diesen praktischen Aufgaben eingegangen und will hier nur wiederholen, daß ich ihre Grundsätze nur

billigen kann. Auch das, was über den Unterricht in der Raumlehre gesagt ist, ist richtig und gut. Besonders der allgemeine Teil enthält sehr viel Beherzigenswertes.

Das Rechenbuch richtet sich natürlich ganz nach dem Lehrplan für Präparandenanstalten. Im ersten Teile finden sich auch Taktrechenaufgaben vor, „einmal um dem Lehrer Winke zur Bildung geeigneter Aufgaben zu geben, sodann aber, weil diese Aufgaben auch als gewöhnliche Reihenaufgaben beim Kopfrechnen gelöst werden können". Nach der Bruchrechnung wird der Begriff des Verhältnisses eingeführt und in der Prozentrechnung werden Steuern, Zölle, Legierungen und Nährwert behandelt.

Im Pensum für das zweite Jahr treten die praktischen Aufgaben noch mehr hervor, während dem dritten Jahre die allgemeine Arithmetik und Algebra vorgeschrieben ist. Hier sind meiner Ansicht nach einige Sätze und Regeln überflüssig. Ferner verwerfe ich das Hinschreiben doppelter Zeichen beim Dividieren einer algebraischen Summe durch eine andere. Die Aufgaben sind aber gut gewählt, und besonders gut ist den Verfassern der Abschnitt über Gleichungen gelungen. Die 153 eingekleideten Aufgaben zerfallen in 8 Gruppen, die nach sachlichen Gesichtspunkten geordnet sind.

Ich wünsche den beiden Büchern, ganz besonders der Anleitung, eine recht weite Verbreitung. Es gibt wenige Bücher, die so wie diese geeignet sind, den Lehrer für den Unterricht vorzubereiten.

38. **O. Klingemann**, Seminarl., Lehrerheft zum Rechenbuch für Präparandenanstalten von K. H. L. Magnus. I. Teil: 204 S. Hannover 1902, Karl Meyer. 2,70 M., geb. 3 M.

Das Buch enthält die Grundrechnungsarten mit unbenannten und mit einsortigen ganzen Zahlen, die mit mehrsortigen ganzen Zahlen, die Dezimalbrüche und die gemeinen Brüche, sowie einiges Wenige über Durchschnittsrechnung und allgemeine Prozentrechnung. Jeder Stoffabschnitt zerfällt in vier Teile: 1. Tägliche Rechenübungen, 2. die Theorie, 3. Kopfrechenaufgaben, algebraische Aufgaben und die Ergebnisse der Aufgaben des Schülerheftes mit einer Uebersicht über das Sachgebiet, aus dem die angewandten Aufgaben entnommen sind und endlich 4. Proberechenaufgaben mit Antworten. Mit allem kann ich mich nicht einverstanden erklären, z. B. mit der Darstellung der Dezimalbruchrechnung und der Rechnung mit gemeinen Brüchen. Ich möchte dem Verfasser empfehlen, sich einmal die Skizzen von Göhler: Dezimalzahlen und Brüche im Rechenunterricht der Volksschule, Leipzig, Alfred Hahn, kommen zu lassen. Auch die abgekürzte Rechnung mit Dezimalzahlen läßt sich dann einfacher gestalten, wenn die Regel: „Komma unter Komma" festgehalten wird. Endlich wäre es zu wünschen, daß bei einer Neuauflage ein größerer Druck verwendet würde. Besonders an den theoretischen Abschnitten kann man sich die Augen gründlich verderben. Doch enthält das Buch auch manches Gute und ist gewiß brauchbar.

39. **A. Költzsch**, Seminarl., Handbuch des Rechnens für Präparanden. 218 S. Leipzig 1902, C. Merseburger. 2 M.

Dieses Handbuch, welches „kein Lehrbuch, sondern ein Hilfsbuch für den Schüler bei der Uebung und Wiederholung" sein soll, verteilt den Stoff nach den Jahrespensen der drei Präparandenklassen. Die Einteilung ist die übliche und soll hier nicht ausführlich besprochen werden. Bemerkt sei nur folgendes: Als Einleitung dient ein Abschnitt über

Zahlen- und Ziffernsysteme und deren Umrechnung. Die gemeinen Brüche werden vor den Dezimalbrüchen behandelt. Mit der Behandlung der ersteren bin ich nicht in allen Punkten einverstanden. So wird beispielsweise die Multiplikation mit einem Bruch vor der Division durch eine ganze Zahl behandelt. Der Multiplikator ist vorangestellt. Warum die Zeitrechnung, welche ja von der Bruchrechnung gar nicht abhängt, mitten unter dieser zwischen Subtraktion und Multiplikation der Brüche ihren Platz findet, vermag ich nicht einzusehen. Seine Stellungnahme zu den Dezimalzahlen kennzeichnet der Verfasser hinreichend dadurch, daß er sie als Dezimalbrüche bezeichnet. Demgemäß tritt auch die Behandlung der Dezimalzahlen als niedere Einheiten des dekadischen Systems etwas zurück. Die bürgerlichen Rechnungsarten werden sämtlich nach dem Bruchsatz behandelt, welchem der Verfasser als wichtiges Mittel zum Denken und Schließen hohen Wert beilegt. Ob freilich dieses Verfahren, wie der Verfasser meint, „alles gedankenlose Arbeiten nach gegebener Schablone" unmöglich macht, möchte ich bezweifeln. Daneben wird noch die „Welsche Praktik" oder „Zerstreuungsmethode" beiläufig erwähnt. Die Bezeichnung Rechnung „nach aliquoten Teilen" hat mir besser gefallen als diese Ausdrücke. Das Pensum der ersten Präparandenklasse wird durch die Buchstabenrechnung ausgefüllt, welche bis zu Gleichungen ersten Grades mit einer Unbekannten und den Proportionen geführt wird.

Das Buch selbst enthält nur wenig Aufgaben. Vielmehr weist der Verfasser auf sein Rechenbuch für Volks- und Mittelschulen hin, welches das notwendige Uebungsmaterial liefern soll. Nur anhangsweise sind einige Aufgaben nebst Lösungen zusammengestellt aus Abschnitten, welche im Rechenbuch nicht berücksichtigt werden konnten. Musterbeispiele bietet das Handbuch für alle möglichen Fälle. Die zahlreichen Erklärungen, welche das Buch gibt, sind in einer Form gehalten, „die für eine Wiedergabe seitens des Schülers geeignet ist". Die gegebenen Regeln haben einen mechanischen Charakter und sollen sich dem Gedächtnis weniger durch Uebung als durch Lernen einprägen. Einige von ihnen, wie die über die Multiplikation zweier Dezimalstellen hätten sich wohl überhaupt vermeiden lassen. Im allgemeinen kann man sagen, daß das Buch für alle Fälle des Rechnens auf dieser Stufe eine befriedigende Auskunft gibt und daher zum Gebrauch als Handbuch und Hilfsbuch beim Unterricht empfohlen werden kann.

40. **A. Elsner** u. **R. Sendler**, Rechenbuch für Lehrerbildungsanstalten. I. Teil: Für Präparandenanstalten. Breslau 1902, H. Handels Verl. 1. u. 2. Schuljahr. 4. Aufl. IV u. 226 S. 2 M., geb. 2,40 M. 3. Schuljahr. 88 S. 90 Pf., geb. 1,10 M.

Der Stoff für die ersten beiden Präparandenklassen ist in diesem Rechenbuch in 7 Abschnitte geteilt. Sie enthalten: Die Bildung der Zahl und ihre Darstellung (I), das Rechnen mit unbenannten und einfach benannten Zahlen (II), das Rechnen mit benannten ganzen Zahlen (III), die Dezimalbrüche (IV) und gemeinen Brüche (V), Schluß- und Durchschnittsrechnung (VI) und die bürgerlichen Rechnungsarten (VII). Der Stoff des dritten Schuljahres gliedert sich in die Einführung in die Buchstabenrechnung, die Grundrechnungsarten mit ganzen Zahlen und Brüchen, die Lehre von den Proportionen und den Gleichungen ersten Grades mit einer Unbekannten.

Das vorliegende Rechenbuch gehört zu den besten unter denen, die diesen Stoff behandeln. Die Darbietung ist musterhaft, von großer

Klarheit, ohne zu sehr in die Breite zu gehen und dem bereits etwas gereifteren Verständnis des Schülers angepaßt. Die Uebungsaufgaben, die sich an jeden Abschnitt anschließen, sind gut gewählt und in ausreichender Menge vorhanden. Besonders hervorheben möchte ich hier die vorzügliche Behandlung der Grundrechnungsarten mit algebraischen Zahlen, wie der allgemeinen Arithmetik und Algebra überhaupt.

Einzelheiten: Seite 5, letzter Abschnitt, muß für $(a \times b)^2$ $(a+b)^2$ gesetzt werden. Für Dezimalbrüche hätte wohl auch Dezimalzahlen gesagt werden können, zumal der Standpunkt der Verfasser den letzteren Ausdruck rechtfertigen würde. Bei den Multiplikationsbeispielen Seite 57 könnte Komma unter Komma gesetzt werden. Seite 97 muß VII. Abschnitt statt VIII. gesetzt werden. Bei den geometrischen Verhältnissen hätte der jetzt nur wenig gebräuchliche Ausdruck Exponent vermieden werden können. Man kann ja ruhig von einem Wert des Verhältnisses reden.

41. **Paul Wagner**, Aufgabensammlung aus der elementaren Arithmetik nebst einer Anleitung zum Lösen besonders schwieriger Aufgaben für Seminaristen und Lehrer. Braunschweig 1902, Graffs Buchh. 122 S. 1,25 M., geb. 1,50 M.

In den Schlußprüfungen der Seminare wird auch die Lösung einiger Rechenaufgaben nach „Schluß" gefordert, obgleich in den drei obersten Seminarklassen derartige Aufgaben nicht mehr behandelt werden. Es ist daher für die Seminaristen erforderlich, sich privatim auf diesem Gebiet zu beschäftigen. Den geeigneten Stoff hierzu will die vorliegende Aufgabensammlung darbieten.

Die Aufgaben sind in 3 Gruppen zusammengestellt; je eine davon ist für eine Seminarklasse bestimmt, und zwar sind für die 3. Klasse 250 Aufgaben, für die 2. Klasse 80 und für die 1. Klasse 83 Aufgaben vorgesehen. Die bunte Mannigfaltigkeit der Gebiete, denen die Aufgaben entnommen sind, sorgt für genügende Abwechslung. Dem Zweck des Buches entsprechend, sind die Aufgaben ziemlich schwierig und stellen große Anforderungen an den Verstand, zumal wenn man sie ausschließlich „nach Schluß" rechnet. Der dritten Klasse sind auch einige theoretische Aufgaben gestellt. In einem Anhang sind schließlich noch 30 Aufgaben nebst ihren oft auf verschiedenen Wegen durchgeführten Lösungen angegeben. Die Durchnahme des Anhangs ist eine gute Vorübung für diejenigen, welche bei der Lösung einiger Aufgaben auf größere Schwierigkeiten stoßen sollten. Im übrigen hat es sich der Verfasser angelegen sein lassen, im Anhang wohl alle mit Hilfe der Schlußrechnung möglichen Lösungsmethoden an Beispielen vorzuführen. Dem Wunsche des Verfassers, daß die mit Fleiß zusammengestellte Aufgabensammlung die erhofften reichen Früchte tragen möge, kann ich mich nur anschließen.

42. **H. Bork**, Prof., u. Prof. Dr. **F. Poske**, Hauptsätze der Arithmetik für die Unter- und Mittelklassen höherer Lehranstalten. 4. Aufl. 40 S. Berlin 1902, Max Rockenstein. 80 Pf.

Dieses Buch ist aus der Praxis entstanden. Lehrer und Schüler sollen sich an die hier gegebene Form halten, um so eine größere Einheitlichkeit im Unterrichte, den ja meist mehrere Lehrer an einer Anstalt vertreten, herbeizuführen. Ob es freilich gut ist, den Schülern ein solches Buch in die Hand zu geben, kann bestritten werden. Allerdings beschränkt sich der Verfasser — nach dem Tode seines Mitarbeiters gibt Herr Poske das Buch allein heraus — auf ein Minimum.

Sachlich hätte ich immerhin einiges auszusetzen. Bei gemischten Zahlen sollte man zu den Ganzen stets nur einen echten Bruch setzen. Beim Multiplizieren mit einem Dezimalbruch ist die bekannte mechanische Regel gegeben, obwohl in dem Beispiel für abgekürzte Multiplikation richtig untergesetzt wird. Den Multiplikator hinter, nicht unter den Multiplikand zu setzen, hat auch viel für sich! Im Kursus für die Mittelklassen findet sich manches Mechanische, so die Regel über die Multiplikation zweier algebraischer Summen. Bei der Division algebraischer Summen wären die doppelten Zeichen in den Subtrahenden besser zu vermeiden. Zum Schluß sei noch ein Druckfehler verbessert. Seite 36, letzte Zeile, fehlen die Wurzelzeichen.

Wer übrigens ein solches Buch für nötig hält, wird das vorliegende gewiß gebrauchen können.

43. **Wilhelm Seyffarth**, Sem.-Oberl., Allgemeine Arithmetik und Algebra. Zum Gebrauche an höheren Lehranstalten, insbesondere an den mittleren und oberen Klassen der Lehrerseminare. VIII u. 119 S. Dresden 1902, Bleyl & Kaemmerer. 1,60 M., geb. 1,85 M.

Im Anschluß an den neuen Lehrplan für den Unterricht in Mathematik an den sächsischen Lehrerseminaren ist dieses Buch entstanden. Es enthält in 15 Abschnitten die Darstellung der allgemeinen Arithmetik und Algebra bis zu den Reihen und der Zinseszins- und Rentenrechnung einschließlich. Eine zusammenhängende wissenschaftlich strenge Begründung der Lehrsätze der Arithmetik hält der Verfasser für notwendig für die Seminaristen zur Anbahnung „eines tieferen Verständnisses und einer wissenschaftlichen Begründung der Rechenoperationen", die er später zu behandeln hat, und man kann ihm wohl in dieser Hinsicht nur beistimmen. So weisen auch zahlreiche Bemerkungen auf den Zusammenhang zwischen der Arithmetik und dem Volksschulrechnen hin. Den einzelnen Kapiteln sind Uebungsbeispiele beigegeben, indessen wird dadurch der Gebrauch einer Aufgabensammlung neben diesem Lehrbuch nicht überflüssig, sondern er ist zu weiterer Uebung unbedingt notwendig. Die Darstellung der Lehrsätze und Beweise geschieht in knapper, übersichtlicher Form, das wesentliche ist durch den Druck hervorgehoben, was einen raschen Ueberblick erleichtert.

Um nun einzelne Abschnitte hervorzuheben, ist zunächst die Einleitung erwähnenswert, in welcher sich neben den üblichen Begriffsdefinitionen eine Zusammenstellung der Rechnungsarten und -zeichen findet, sowie ein Hinweis zur Analyse einfacher und zusammengesetzter arithmetischer Ausdrücke. Im weiteren sind ausgehend vom Gebiet der positiven ganzen Zahlen, die verschiedenen Erweiterungen dieses Zahlengebiets scharf hervorgehoben; vor allem ist die Einführung der negativen Zahlen mit großer Sorgfalt behandelt. Die Teilbarkeit der Zahlen erfährt eine ausführliche und mit Rücksicht auf ihre Wichtigkeit für die Bruchrechnung wohlberechtigte Darstellung. Ein besonderer Paragraph ist der Berechnung der Logarithmen gewidmet. Es ist ein elementarer Weg zur Berechnung der gemeinen Logarithmen gezeigt, und auch die unendlichen Reihen zur Berechnung der natürlichen Logarithmen sind angegeben, allerdings ohne Ableitung. Bemerkt sei noch, daß in den ausgeführten Beispielen fünfstellige Logarithmen zu Grunde gelegt sind. In den Abschnitten über Gleichungen und Reihen sind auch für verschiedene Gruppen von eingekleideten Aufgaben Beispiele durchgeführt. — So ist dieses Werkchen eine vorzüglich gelungene Darstellung der allgemeinen Arithmetik und Algebra, deren Benutzung angelegentlichst empfohlen sei.

44. Dr. **Karl Schwering**, Gymnasialdir., Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik. Erster Lehrgang. 2., verb. Aufl. 59 S. Freiburg i. Br. 1902, Herdersche Verl. 80 Pf., geb. 1,10 M.

Der Hauptwert dieser Sammlung liegt in dem methodischen Aufbau des gesamten Unterrichtsstoffes. Die eigentliche Algebra beginnt im zweiten Paragraphen mit der algebraischen Darstellung der positiven ganzen Zahlen, nachdem im ersten das Grundgesetz der Addition, drei Multiplikationsgesetze und der Begriff der Potenz an reinen Zahlen entwickelt ist. Erst nachdem die Gesetze an einfachen Beispielen geübt worden sind, beginnt in § 7 die Subtraktion. Von negativen Zahlen ist aber in dem ganzen Heft noch nicht die Rede. An die Division hätten sich meiner Ansicht nach auch noch Uebungen anschließen müssen. Dafür findet sich ein an und für sich sehr wertvoller Abschnitt über Dezimalbrüche vor. Die letzten 24 Seiten des Buches füllen eine größere Anzahl von Gleichungsaufgaben, die durchweg sehr gut gewählt sind. Auch die Musterbeispiele sind vorzüglich dargestellt. Nur mit der Probe bin ich nicht völlig einverstanden. Es müssen beide Seiten der Gleichung ausgerechnet werden, bis sich wirklich gleiche Werte ergeben. Transpositionen eines Gliedes oder eines Nenners sind dabei unzulässig, auch in der vom Verfasser angegebenen Form (vergl. die Proben S. 38 und 39, wo also zum Schluß die linke Seite zu kürzen ist), dagegen stimme ich mit dem Verfasser wieder völlig darin überein, daß bei den eingekleideten Aufgaben die Probe in Worten niederzuschreiben ist.

Alles in allem zeigt dieser erste Lehrgang, daß er von einem geschickten Schulmanne herrührt, der in der pädagogischen Literatur schon einen guten Namen hat. Möge sich diese Sammlung recht viel Freunde erwerben.

45. Dr. **Hugo Fenkner**, Prof., Arithmetische Aufgaben. Unter besonderer Berücksichtigung der Anwendungen aus dem Gebiete der Geometrie, Physik und Chemie. Ausgabe A. Vornehmlich für den Gebrauch in Gymnasien, Realgymnasien und Ober-Realschulen. Teil 1: Pensum der Unter-Tertia, Ober-Tertia und Unter-Sekunda. 4., durchges. Aufl. VIII u. 256 S. Berlin 1901, Otto Salle. 2,20 M.

Die für sechsklassige Schulen bestimmte Ausgabe B dieser Sammlung ist von mir im Jahresberichte von 1898 besprochen worden. Die vorliegende Ausgabe A unterscheidet sich in der Anordnung nicht von jener, sie ist aber einerseits reichhaltiger, auf der andern Seite geht sie nicht ganz so weit. Die arithmetischen und geometrischen Reihen, wie die Zinseszins- und Rentenrechnung fehlen, da sie auf den neunklassigen höheren Schulen jetzt dem Pensum der Oberklassen zugeteilt sind. Die einzelnen Kapitel zeichnen sich durch große Klarheit und Uebersichtlichkeit aus, insbesondere gilt das von den Erklärungen, Lehrsätzen und Beispielen, die den einzelnen Kapiteln vorausgeschickt sind. Zweifellos gehört das Buch zu den besseren Aufgabensammlungen. Die kleinen Ungenauigkeiten, die ich bei der Besprechung der Ausgabe B seinerzeit gerügt hatte, finden sich auch hier, nur der Fehler über das absolute Glied einer quadratischen Gleichung ist vermieden.

Das Buch wird sich im Unterricht gewiß bewähren.

46. **Heinrich Fechner**, Sem.-Oberl., Prof., Aufgaben für den Unterricht in der Buchstabenrechnung (Algebra). 4. Aufl. Berlin 1902, W. Schultzes Verl. VIII u. 224 S. 2,15 M.

Die Sammlung muß zu den besseren gerechnet werden. Auch bringt die neue Auflage noch Aenderungen, die Verbesserungen sind. Neu ein-

geschoben ist der Abschnitt über Proportionen, und bedeutend erweitert der über Gleichungen ersten Grades mit einer Unbekannten. Gerade in der methodisch aufs beste angeordneten Behandlung der Gleichungen liegt ein großer Vorteil dieses Buches und es ist die zweckmäßige Heranziehung eingekleideter Aufgaben zu den Aufgabengruppen, die der Verfasser gebildet hat, lobend anzuerkennen. Die Abschnitte über Bruchpotenzen und Gleichungen ersten Grades, bei denen die Unbekannte im Radikand steht, sind gleichfalls neu, und am Schluß sind wiederum in einem besonderen Abschnitt Aufgaben aus der Zinseszins- und Rentenrechnung hinzugefügt worden. Die Sorgfalt des Verfassers, der die neuen Abschnitte erst im Unterrichte geprüft hat, bevor er sie dem Buche einverleibte, gibt hinreichende Garantie für die Brauchbarkeit der neuen Auflage. So ist der Sammlung nur zu wünschen, daß sie auch fernerhin die rege Benutzung finden werde, die ihr bisher zuteil wurde.

47. **Friedrich Hofmann**, Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik und Algebra. II. Teil: Algebraische Aufgaben (1. Abtlg.). 10. Aufl. 336 S. Bayreuth 1902, Wilhelm Grau. 3 M.

Der vorliegende II. Teil dieser Sammlung enthält Aufgaben aus der allgemeinen Arithmetik und Algebra bis zu den Gleichungen ersten Grades mit mehreren Unbekannten. Das Buch scheint schon ziemlich alt zu sein; ein Vorwort, welches darüber Auskunft geben könnte, ist nicht vorhanden; aber eine zufällig in meinem Besitz befindliche ältere Auflage des ersten Bandes läßt erkennen, daß schon ein halbes Jahrhundert seit dem Erscheinen der ersten Auflage verstrichen ist. Da nach dem Tode des Verfassers wesentliche Aenderungen an der Sammlung anscheinend nicht vorgenommen sind, ist auch mancherlei veraltet. Vor allem ins Auge fällt die ungemein große Zahl von Aufgaben. Sie sind aber leider in Bezug auf ihre Schwierigkeit nicht gleichmäßig abgestuft. Den am Anfang leichten Aufgaben folgen in jedem Abschnitt bald schwierigere. Dabei scheint der Verfasser gern recht komplizierte auszuwählen, so Aufgaben, wo 4 und noch mehr Klammern ineinander vorkommen und dazu die einzelnen Glieder noch mehrfach zusammengesetzte Brüche sind; Brüche mit 5-stelligen Nennern, Kubierung 6-stelliger Dezimalzahlen, Radizierung einer 35-stelligen Zahl treten hin und wieder auf. Es würde zu weit führen, alle 9 Abschnitte des Buches einzeln zu besprechen. Nur so viel sei gesagt, daß die Aufgaben meist einförmig und abwechslungslos gebildet sind. Ueber ganze Seiten hinweg findet man Aufgaben von demselben Typus, nur mit anderen Zahlenwerten. Die Anschauung ist wenig berücksichtigt, selbst bei den eingekleideten Aufgaben über Gleichungen ersten Grades mit einer Unbekannten, deren nicht weniger als 322 da sind, jede womöglich noch mit mehreren Zahlenbeispielen versehen. 62 Aufgaben davon handeln ausschließlich über Zahlenbildungen. Bei einer großen Anzahl fehlt überhaupt die Frage. Wenn auch der Leser sie meist ergänzen kann, dürfte doch der Schüler dazu nicht immer in der Lage sein. Die Fassung der Bewegungsaufgaben kann ich auch nicht billigen; sie ist viel zu abstrakt. Anstatt von Boten, Wagen, Meilen, Kilometern, Sekunden u. s. f. ist von Körpern, Zeit- und Längeneinheiten die Rede.

48. Dr. **Ernst Bardey**, Algebraische Gleichungen nebst den Resultaten und den Methoden zu ihrer Auflösung. 5. Aufl., bearb. von F. Pietzker. 420 S. Leipzig 1902, B. G. Teubner. Geb. 8 M.

Diese Neubearbeitung von Bardeys algebraischen Gleichungen hat an dem Zuschnitt des Buches im ganzen nichts geändert, sondern nur

einzelnes verbessert. Eine solche Verbesserung würde es meiner Ansicht nach auch bedeutet haben, wenn der Titel in „Quadratische Gleichungen“ oder vielleicht vollständiger „Quadratische Gleichungen und quadratische Systeme“ umgeändert worden wäre. Denn in der Tat behandelt das Buch nur solche Gleichungen, die quadratischer Natur sind. Es ist in erster Linie für Lehrer der Mathematik, dann auch für angehende Mathematiker und vorgerücktere Schüler bestimmt. Einen ausführlichen Ueberblick über das Buch zu geben, ist infolge der großen Zahl von Gleichungen und Methoden zu ihrer Auflösung hier unmöglich. Sind es doch nicht weniger als 492 Nummern, aber noch viel mehr Gleichungen mit einer Unbekannten, 394 Nummern mit 2 und 114 mit 3 und 4 Unbekannten. Seiner Tendenz nach ist das Buch ein Hilfsbuch für den Unterricht, trotzdem will es studiert sein! Möge es auch in dieser neuen Form sich einen recht großen Leserkreis erwerben.

49. Dr. **E. Bardey**, Anleitung zur Auflösung algebraischer Aufgaben. 2., völlig umgearb. Aufl. v. F. Pietzker. 159 S. Leipzig 1903, B. G. Teubner. Geb. 2,60 M.

Auch dieses Buch soll in seiner neuen Form, die keine einfache Umarbeitung der Bardeyschen Anleitung, sondern eine völlig neue Arbeit ist, ein Hilfsmittel für den Lehrer und erst in zweiter Linie ein Buch für den Schüler sein. Die 133 Aufgaben, die behandelt sind, sind durchaus keine einfachen, der Ansatz ist aber überall so ausführlich und klar entwickelt, daß von wirklichen Schwierigkeiten kaum noch die Rede sein kann. Bei der ganzen vorzüglichen Anlage des Buches, das in seiner Art einzig dastehen dürfte, lohnt es sich, etwas genauer auf den Inhalt einzugehen. Nach einer Einleitung, in der die allgemeinen Gesichtspunkte für den Gleichungsansatz aufgestellt sind, werden zunächst Aufgaben über reine Zahlen behandelt, die an sich nicht viel Bemerkenswertes bieten. Nur auf die beiden letzten Beispiele über Beziehungen zwischen verschiedenen Zahlensystemen sei aufmerksam gemacht. Auf S. 10, Z. 9 findet sich übrigens ein Fehler. Die Klammer gehört um die Differenz $1-\frac{1}{10}$. Daß in dem Buche Summen und Differenzen, die Glieder von Proportionen bilden, nicht in Klammern stehen, halte ich auch nicht für richtig. Ferner fehlt auf S. 9 eine Klammer um eine Differenz, die als Divisor auftritt. Unter den Aufgaben über die Anzahl abzählbarer Gegenstände haben die letzten zwei über die Gruppierung sachlicher Objekte das meiste Interesse, wenn dies ja auch etwas gekünstelte Aufgaben sind. Es handelt sich bei ihnen z. B. darum, auszurechnen, wieviel Pflaumen in jedem von 3 Körben sind, nachdem mehrfach welche aus dem einen in einen anderen gelegt sind. Die verschiedenen Arten der Lösung sind jedenfalls nicht ohne Interesse. S. 19, Z. 8 muß es übrigens 40 statt 70 heißen, ebenso S. 21 in der Tabelle 2000 statt 2008. Die Maßaufgaben aus verschiedenen Gebieten beginnen mit Zeitbestimmungsaufgaben. Neben einem etwas trivialen Beispiele über das Alter eines Vaters und seiner beiden Söhne, steht eine geographische über die Jahresabschnitte auf der nördlichen Erdhalbkugel. Es folgen Leistungsaufgaben, Aufgaben über Warenpreise, Verteilungsaufgaben und Prozentaufgaben. Die aus der Mischungsrechnung, die den 4. Hauptabschnitt bilden, berühren schon das Gebiet der Physik. Hier treten Aufgaben über Wärmeausgleichung, bei denen schon die spezifische Wärme eine Rolle spielt, und Aufgaben über das spezifische Gewicht auf. Die nun folgenden Bewegungsaufgaben bilden von jeher einen Hauptabschnitt der angewandten Gleichungen in

den Sammlungen. Die hier behandelten sind eingeteilt in Bewegungen auf geschlossener Bahn von bekannter und unbekannter Länge und auf offener Bahn von bekannter und ganz oder teilweise unbekannter Länge. In der letzten Aufgabe handelt es sich außerdem noch um verschiedene Zeitangaben nach Ortszeit, die auf eine einheitliche Zeitangabe zurückgeführt werden müssen. Der 6. Abschnitt, Anwendungen arithmetischer und trigonometrischer Formeln, beginnt mit Aufgaben über arithmetische und geometrische Reihen. An letztere schließen sich solche aus der Zinseszinsrechnung an. Die Aufgaben aus der Kombinatorik und Wahrscheinlichkeitsrechnung sind Berechnungen nach Formeln, keine Gleichungen im engeren Sinne des Wortes. Trotzdem gehören sie in dieses Buch, da der bei ihnen auftretende Denkprozeß ein analoger ist, wie beim Ansetzen einer Gleichung. In den 3 trigonometrischen Aufgaben kommen nur verhältnismäßig einfache Formeln zur Anwendung. S. 83, Z. 4 v. u. muß es übrigens $\frac{3}{5}$ statt 9 heißen! Unter den geometrisch-algebraischen Aufgaben finden sich neben denen aus der reinen Geometrie auch praktische Beispiele. Ferner ist die Koordinaten-Geometrie mit herangezogen. Die letzten beiden Abschnitte sind die beachtenswertesten des ganzen Buches. Sie behandeln Aufgaben aus der theoretischen Mechanik und andere physikalischen und chemischen Inhalts. Von ihnen gilt in besonderem Maße, was der Verfasser im Vorwort schreibt, daß sie eine Ergänzung der im Unterricht gebrauchten Aufgabensammlungen sind, „nach denen der erfahrene Lehrer leicht verwandte Aufgaben bilden kann". Bei der Bestimmung der Schwerpunktlagen findet die Guldinsche Regel Anwendung, dann folgt das Hebelgesetz und Trägheitsmoment, unter den Anwendungen von Fall und Wurf sei besonders auf eine hingewiesen, in der die Bewegung zweier durch eine Schnur verbundener Körper auf zwei schiefen Ebenen von derselben Höhe, die mit ihren Vertikalflächen aneinanderstoßen, untersucht wird. Nach einigen Anwendungen des archimedischen Prinzips und des Boyle'schen Gesetzes wird die theoretische Mechanik durch Aufgaben über mechanische Arbeitsleistung abgeschlossen. Der letzte Abschnitt beginnt mit der Akustik. Bei zwei Beispielen findet hier das Dopplersche Prinzip Anwendung. In der Optik handelt es sich zunächst um die Berechnung von Lichtstärken, während Berechnungen an Hohlspiegeln und Linsen in zwei weiteren Aufgaben vorgenommen werden. Die Wärmelehre enthält u. a. ein hübsches Beispiel über die bei der Kondensation des Wasserdampfes freiwerdende Wärme, die Aufgaben aus der Elektrizitätslehre sind solche über strömende Elektrizität. Drei verhältnismäßig einfache chemische Anwendungen schließen das Buch ab. Im Anhang sind noch die Lösungs-Ergebnisse gegeben, da es ja dem Verfasser zunächst nur auf die Entwicklung des Ansatzes ankam.

Es gibt wohl keine neuere Sammlung, die nicht gelegentlich Aufgaben aus der Physik bringt. Ich habe aber trotzdem noch keine Sammlung gefunden, die mich in dieser Hinsicht vollständig befriedigt hätte. Das Pietzkersche Buch scheint mir nun auch hierfür die richtigen Gesichtspunkte anzugeben. Möge es denn in Fachkreisen die Beachtung finden, die es verdient.

50. Dr. **Herm. Schubert**, Prof., Niedere Analysis. 1. Teil: Kombinatorik, Wahrscheinlichkeitsrechnung, Kettenbrüche und diophantische Gleichungen. 181 S. Leipzig 1902, G. J. Göschen. Geb. 3,60 M.

Der Verfasser hat bei diesem 1. Teil seiner niederen Analysis, der den 5. Band der „Sammlung Schubert" bildet, vorzugsweise die Primaner

höherer Lehranstalten im Auge gehabt. Dies Buch ist auch in der Tat gut geeignet, in die in ihm behandelten Gebiete schnell und sicher einzuführen. Der erste Abschnitt behandelt die Kombinatorik und im Anschluß daran den binomischen und polynomischen Lehrsatz, sowie die arithmetischen Reihen höherer Ordnung, der zweite die Wahrscheinlichkeitsrechnung, in der die Forcemajeure-Probleme, die Ursachen- und Glaubwürdigkeitsprobleme besonderes Interesse beanspruchen. Die Lehre von den Kettenbrüchen und den diophantischen Gleichungen bilden den letzten Abschnitt. Unter den letzteren werden nicht nur die vom ersten Grade behandelt, deren Zahl um eins, zwei oder mehr kleiner ist, als die Zahl der Unbekannten, sondern auch noch einige quadratische, die mehr elementar zu behandeln sind. Wie Wertheim gezeigt hat, ist übrigens die Bezeichnung „Pellsche Gleichung", die von Euler herrührt, insofern falsch, als Pell nichts zur Theorie dieser Gleichung beigetragen hat.

Sachlich habe ich sonst nichts an dem Buche auszusetzen. Die Uebungsaufgaben, die den einzelnen Paragraphen angefügt sind, machen es noch besonders wertvoll und brauchbar. Möge es eine recht weite Verbreitung finden.

51. **Gustav Wertheim**, Anfangsgründe der Zahlenlehre. Mit den Bildnissen von Fermat, Lagrange, Euler und Gauß. 427 S. Braunschweig 1902, Vieweg & Sohn. 9 M.

Der Name des Verfassers bürgt schon dafür, daß diese Zahlenlehre, das letzte Werk vor seinem Tode, ein brauchbares, gutes Buch ist, durch das sich „Gebildete aller Stände, die Interesse für die Zahlenlehre haben, mit den wichtigsten Sätzen und Methoden derselben" leicht vertraut machen können. Er setzt nur die Kenntnisse in der Elementar-Mathematik voraus, die unsere höheren Schulen vermitteln, verlangt aber selbstverständlich, wie es bei diesem Gegenstande nicht anders möglich ist, ein eingehendes Studium. Dadurch, daß der Verfasser überall auf die Quellen zurückgegangen ist, hin und wieder auch die mathematischen Klassiker wörtlich zitiert, wird das Buch besonders wertvoll. Es beginnt mit der Teilbarkeit der Zahlen. Dann folgt ein Kapitel über kongruente Zahlen und eins über Kongruenzen ersten Grades. Der Wilsonsche und Fermatsche Satz werden ausführlich bewiesen. Daran schließen sich einige unbestimmte Gleichungen und Aufgaben. Das 5. Kapitel bringt eine sehr klare Darstellung der Kettenbrüche und ihrer Anwendung auf die Zahlenlehre, das 6. und 7. Kapitel behandeln die Potenzreste für Primzahlmoduln und zusammengesetzte Moduln und den Schluß bilden die Kongruenzen zweiten Grades.

Auch die äußere Ausstattung des Buches ist vorzüglich. Die Bildnisse von Fermat, Lagrange, Euler und Gauß werden manchem willkommen sein.

Möge das Buch eine recht weite Verbreitung finden, insbesondere auch unter den Lehrern der Mathematik an höheren Schulen.

52. Dr. **C. Rohrbach**, Realschuldir., Vierstellige logarithmisch-trigonometrische Tafeln nebst einigen physikalischen und astronomischen Tafeln für den Gebrauch an höheren Schulen. 3. Aufl. 36 S. Gotha 1902, E. F. Thienemann. Kart. 80 Pf.

Diese Tafeln sind von mir bereits im Jahresberichte von 1899 besprochen und empfohlen worden. In der neuen Auflage ist nun auch der kleine Fehler, die Rotationszeiten von Merkur und Venus betreffend, verbessert worden. Sonst unterscheidet sie sich von der vorhergehenden

nur durch einen etwas festeren, geschmackvolleren Umschlag und den wohl dadurch bedingten höheren Preis, der aber für das, was die Tafeln bieten, immer noch niedrig genug ist.

53. Dr. J. **Brunn**, Vierstellige Logarithmen für den Schulgebrauch. 18 S. Münster i. W. 1902, Aschendorffsche Buchh. 25 Pf.

Mehr und mehr macht sich das Bestreben geltend, in der Schule die Rechnungen auf das unbedingt notwendige zu beschränken, und zumal bei der logarithmischen Rechnung nicht unnötig große Zahlen zu benutzen. Aus diesen Bestrebungen sind bereits einige vierstellige Logarithmentafeln für den Schulgebrauch hervorgegangen. Die vorliegende Tafel enthält die gemeinen Logarithmen der Zahlen von 1—1000. Die Proportionalteile sind vollständig aufgeführt, um in Uebereinstimmung mit größeren Tafeln zu bleiben. Bei den Logarithmen der trigonometrischen Funktionen ist die Zehnteilung des Grades angenommen worden. Eine Hilfstabelle gestattet die genauere Berechnung der Logarithmen der Sinus und Tangenten kleiner Winkel bis zu 8°. Auch Additions- und Subtraktionslogarithmen sind aufgestellt worden. Das geschieht meines Wissens das erste Mal in einer vierstelligen Tafel. Schließlich findet sich noch eine Tabelle, welche gestattet, Quadrate und Quadratwurzeln von 4—5-ziffrigen Zahlen zu berechnen. Auch hier ist von Proportionalteilen Gebrauch gemacht worden. Zuletzt sind noch die Werte der trigonometrischen Funktionen für ganze Grade zusammengestellt. Erwähnenswert sind noch als Beigaben die fünfstelligen Logarithmen der Verzinsungsfaktoren, sowie die einiger sphärisch-trigonometrischer Konstanten. Dagegen hat der Verfasser von physikalischen und chemischen Konstanten abgesehen. Ausstattung und Druck der Tafeln sind vorzüglich und entsprechen allen in hygienischer Beziehung zu stellenden Anforderungen. Nur hätte vielleicht ein etwas kleineres Format gewählt werden können. Ich kann diesen Tafeln nur eine möglichst weite Verbreitung in den Schulen wünschen.

54. **G. Schultz**, Oberl., Vierstellige Logarithmen der gewöhnlichen Zahlen und Winkelfunktionen und andere mathematische Tafeln nebst den erforderlichen physikalischen Hilfstafeln zum Gebrauche an höheren Schulen. 112 S. Essen 1902, G. D. Baedeker. 1,50 M.

Wie bei den bereits im Jahresberichte von 1899 besprochenen Tabellen von E. Schultz — leider war der Name dort ohne t geschrieben — bringen auch die vorliegenden die vierstelligen Logarithmen aller Zahlen bis 10000 und der trigonometrischen Funktionen von Minute zu Minute, wobei jede Proportionalitätstafel vollständig überflüssig wird. Nur von den Zinsfaktoren finden sich die fünfstelligen Logarithmen vor. Die dritte Abteilung enthält Bogenlängen und Kreisabschnitte, die natürlichen Werte der Winkelfunktionen von 10′ zu 10′, die Quadratzahlen und noch mehrere andere Zahlentafeln, die vierte astronomische, geographische, physikalische und elektrotechnische Zahlen.

Unter den vielen vierstelligen Tafeln, die in letzter Zeit erschienen sind, gehören diese Schultzschen mit zu den besten.

55. **Dietrichkeit**, Siebenstellige Logarithmen und Antilogarithmen aller vierstelligen Zahlen und Mantissen von 1000—9999 bezw. 0000—9999 mit Rand-Index und Interpolations-Einrichtung für 4- bis 7stelliges Schnellrechnen. 64 S. Berlin 1903, J. Springer. Geb. 3 M.

Diese Logarithmentafel will den Typus der höherstelligen Tafeln mit dem der Schnellrechentafel vereinigen und erreicht dies durch eine neue zur Anwendung gebrachte Interpolationsmethode, die allerdings etwas

umständlicher ist, als die sonst gebräuchliche, und sich auch nicht im Kopf durchführen läßt. Ob trotzdem mit der vorliegenden Tafel etwa ein Numerus schneller gefunden wird, als bei einer gewöhnlichen siebenstelligen Schultafel, kann nur die Praxis lehren. Ich bezweifle es. Leider sind die Ziffern recht klein gedruckt, was sich allerdings bei der Einrichtung der Tafeln nur durch ein größeres Format hätte ändern lassen. Zum Schluß wird die wissenschaftliche Begründung der Interpolationsformeln gegeben.

Trotz einiger offenbarer Vorteile, z. B. daß das Aufschlagen der betreffenden Seite durch den Randindex sehr erleichtert ist, scheint mir die Tafel doch auch Nachteile zu besitzen, die ihrer Einführung in die Praxis hinderlich sein dürften.

II. Geometrie.

1. **Emil Zeißig**, Lehrer, Die Raumphantasie im Geometrieunterrichte. Ein Beitrag zur methodischen Ausgestaltung des Geometrieunterrichts aller Schulgattungen. (Sammlung von Abhandl. aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie, herausg. von Schiller & Ziehen. Bd. V. Heft 6.) 108 S. Berlin 1902, Reuther & Reichard. 2,40 M.

In der Einleitung zu dieser Schrift wird die Notwendigkeit der Veranschaulichung und Spezialisierung der physischen Phänomene für die einzelnen Unterrichtsfächer betont und hierauf die bisherige Vernachlässigung der Phantasie im Unterrichte, insbesondere der Raumphantasie im mathematischen Unterrichte durch eine Reihe von Zitaten belegt. Die vielen Zitate, die sich in dem Buche finden, erschweren die Lektüre außerordentlich. Dabei sind sie durchaus nicht unumgänglich nötig. Oder glaubt der Verfasser, durch sie seinen Worten mehr Nachdruck verleihen zu können? Ehe ich nun auf die Arbeit selbst eingehe, will ich kurz meinen Standpunkt skizzieren. Die Klagen, daß die Mathematik an niederen, wie höheren Schulen verkehrt betrieben wird, daß gute Erfolge in der Geometrie nur sehr selten sind 2c. halte ich nach meinen Erfahrungen nicht mehr für berechtigt! Gerade in den letzten Jahren sind die Forderungen, die der Verfasser aufstellt, in den Zeitschriften erhoben worden, und auch die Lehrbücher nehmen bereits auf sie Rücksicht, ich erinnere nur an die Raumlehre von P. Martin und O. Schmidt, so daß mir ein großer Teil der Vorwürfe, die den Mathematiklehrern hier gemacht werden, nicht mehr berechtigt erscheint. Auch auf den höheren Schulen, in erster Linie im geometrischen Vorkursus in Quarta, zum Teil auch schon im Rechenunterrichte in Sexta und Quinta, dürfte das, was der Verfasser will, mit geringen Ausnahmen überall durchgeführt sein! Um eines herauszugreifen, ich glaube nicht, daß es eine höhere Schule gibt, in der noch in der vom Verfasser verurteilten Weise nach Formeln gerechnet wird! Früher mögen diese Vorwürfe ebenso berechtigt gewesen sein, wie die über einen allzu grammatischen Betrieb des Sprachunterrichts, jetzt sind sie es nicht mehr! Wenn an den humanistischen Gymnasien die Erfolge in der Mathematik da und dort noch zu wünschen übrig lassen, so ist sehr oft die Ursache darin zu suchen, daß dieses Fach nicht in erster Linie steht. Umgekehrt stehen auf dem Realgymnasium häufig die Erfolge im Latein hinter denen in der Mathematik zurück.

Ueber die Zeißigsche Schrift kann ich mich nun kurz fassen. In ihr wird zunächst der Begriff der Raumphantasie festgestellt, dann ihre Wirk-

samkeit und Arten betrachtet. Der Verfasser unterscheidet die abstrahierende, die determinierende und die kombinierende Phantasie. Der dritte Teil, der Hauptteil des Buches, beschäftigt sich mit der Betätigung der Raumphantasie auf Einzelgebieten der Geometrie. Er zerfällt im ganzen in 12 Unterabteilungen, aus denen ich nur noch einiges Wenige herausgreifen will. Daß das „Ergebnis einer Linienbewegung ein Körper" sein kann, ist nicht richtig. Durch Bewegung einer Linie entsteht stets eine Fläche, die allerdings einen Körper umschließen kann. Die angeführten Stellen aus Kambly, Wienhold und Kleyer sind eben auch falsch. Erwägungen über Zweckmäßigkeit und Schönheit der Formen werden doch allenthalben im Geometrieunterricht verwendet! Ich erinnere nur an den goldenen Schnitt, das gleichseitige Dreieck u. a. m. Es ist jetzt sogar bisweilen nötig, davor zu warnen, daß nicht unter solchem Beiwerk der eigentliche Zweck des mathematischen Unterrichts — ich denke an die höhere Schule — außer acht gelassen wird! Daß falsche Benennungen bei der Berechnung von Flächen und Rauminhalten häufig angewandt werden, und zwar oft auch in sonst guten Lehrbüchern, ist richtig. Ich stehe da ganz auf dem Standpunkte des Verfassers und habe oft Gelegenheit gehabt, in den Jahresberichten mich darüber auszusprechen. Gegen Ausdrücke wie „verschobenes Quadrat" möchte ich mich aber doch wenden. Dies ist meiner Ansicht nach ein Punkt, wo die Raumphantasie „bekämpft werden" muß. Auf Schlömilch beruft sich dabei der Verfasser mit Unrecht, denn „gleichseitiges Rechteck" und „rechtwinkliger Rhombus" sind ganz andere Zusamemnsetzungen, die auch von streng logischem Standpunkte aus völlig berechtigt sind! Ferner ist die Erklärung, wie das Wort „Ellipse" entstanden ist, falsch, und Fläche und Ebene sind ebensowenig „synonym", wie Baum und Eiche. Man kann auch nicht sagen, sie sind „zum Teil synonym".

Nun, das sind Einzelheiten, aber über meine Stellung zu der Sache selbst habe ich mich oben schon ausgesprochen. Sollte es wirklich Lehrer geben, denen diese Zeilen zu Gesicht kommen, und denen die Vorschläge des Verfassers — sie werden ja auch aus der kurzen Besprechung ungefähr ersehen können, um was es sich handelt — neu sind, so kann ich ihnen nur anraten, die Schrift zu lesen, aber ich glaube, daß hier den meisten nicht nur Bekanntes geboten wird, sondern daß sie auch die „bescheidene" Frage am Schluß der Arbeit verneinend beantworten, d. h. daß sie auch den Unterricht in der Geometrie im wesentlichen so erteilen, wie es hier mit Recht gefordert wird.

2. **Ernst Wienecke**, Bewegliche geometrische Figuren, 1. Serie und als Begleitschrift dazu: „Anschauliche Darstellung der Hauptsätze der Planimetrie nach dem Prinzip der Bewegung." 16 S. Berlin, G. Winckelmann. Ausgabe A 20 M., B 28 M.

Die vorliegende erste Serie von Wieneckes Figuren enthält ein gleichschenkliges Dreieck, dessen Schenkel durch eine auf der Höhenleiste laufenden Hülse veränderlich sind und dessen eine Hälfte sich um diese Höhenleiste zusammenklappen läßt, ein Quadrat mit Diagonalkreuz, das zum Rhombus zusammengeschoben werden kann, ein entsprechendes Rechteck und einen Kreis mit beweglichen Sehnen und Radien. Sie sollen dazu dienen, die geometrischen Wahrheiten bis zur Flächenvergleichung den Schülern anschaulich nahe zu bringen. Sie besitzen aber den Fehler vieler solcher Anschauungsmittel, sie geben die daraus abzuleitenden Sätze nicht in ihrer Allgemeinheit, sondern beschränken sich auf

sondere Fälle. So lassen sich an ihnen nur die Kongruenzsätze für das rechtwinklige Dreieck veranschaulichen und der Satz vom Centri- und Peripheriewinkel nur für den Fall, daß die Halbierungslinie des letzteren Durchmesser des Kreises ist. Den Kreis könnte man übrigens so abändern, daß die Sehne um D (siehe die Figur auf S. 14) drehbar wird. Trotz dieser gewiß nie ganz zu vermeidenden Mängel eines geometrischen Anschauungsmittels, sind die Figuren sicherlich sehr gut zu gebrauchen. Ganz besonders gut dürften sie sich für die Lehre vom gleichschenkligen Dreieck und vom Parallelogramm eignen. In besonders glücklicher Weise wird das Prinzip der Bewegung verwertet.

Ich kann nur wünschen, daß die Figuren trotz des verhältnismäßig hohen Preises, der aber durch eine sehr solide und dauerhafte Ausführung gerechtfertigt ist, in recht vielen Schulen Eingang finden möchten.

3. **E. Wienecke**, Geometrie für Volksschulen mit ca. 400 Uebungsaufgaben u. 71 Fig. 2. Aufl. 77 S. Berlin 1902, L. Oehmigkes Verl. 45 Pf. und

4. ——— Die Lösung geometrischer Konstruktionsaufgaben durch geometrische Oerter in schulgemäßer Weise erläutert an 250 Aufg. 74 S. Ebend. 1,20 M.

Das erste dieser Bücher zerfällt in zwei Teile, einen Vor- und einen Hauptkursus. Der erstere gründet sich auf Anschauung und Beobachtung. Ferner spielt in ihnen das Zeichnen eine hervorragende Rolle. Dieser Vorkursus ist sicherlich gut dazu geeignet, den Volksschüler in die Geometrie einzuführen, wenn er auch in der Berechnung der Flächen und Körper etwas zu weit geht. Nur einige Ausdrücke und Definitionen sind nicht sehr glücklich und nicht einwandfrei. Der Hauptkursus gibt die Beweise in der gebräuchlichen Euklidischen Art. Ferner enthält er eine Menge Konstruktionsaufgaben, bei deren Lösung in der ausgiebigsten Weise von der Methode der geometrischen Oerter Gebrauch gemacht wird. In diesen Aufgaben liegt der Hauptwert des Buches.

Das zweite Buch des Verfassers soll offenbar eine methodische Anleitung für den Lehrer sein. Dafür ist aber die Lösung der einzelnen Aufgaben etwas zu ausführlich gehalten. Zum Selbstunterricht dagegen dürfte es sich ganz gut eignen.

5. **Ph. Schmidt, O. Kerl u. K. Wenzel**, Raumlehre mit zahlreichen Rechen- und Konstruktionsaufgaben für Handwerker- und Fortbildungsschulen. 2. Teil: Von den Körpern. 2. Aufl. 56 S. mit 23 Fig. Hannover 1902, Karl Meyer. 50 Pf.

Wie in dem vor zwei Jahren von mir besprochenen ersten Teil dieser Raumlehre verzichten auch hier die Verfasser darauf, ausführliche Ableitungen der einzelnen Formeln — es handelt sich dabei um die Berechnung von Oberflächen und Rauminhalten von Körpern — zu geben. Dies wird dem Lehrer überlassen. Das Buch ist vielmehr in erster Linie eine Aufgabensammlung. Die einzelnen Aufgaben schließen sich eng an die Praxis an.

Auch dieser zweite Teil wird den Schulen, für die er bestimmt ist, gute Dienste leisten.

6. **Julius Hoch**, Leitfaden der ebenen Geometrie für Gewerbetreibende und gewerbliche Schulen. Mit Rücksicht auf die praktische Anwendung im gewerblichen und technischen Leben. 80 S. Mit 108 Abb. Leipzig 1902, Hilmar Klasing. Geb. 2 M.

Das Buch bildet einen Band von Dr. iur. Ludwig Hubertis praktischer, gewerblicher Bibliothek. Er enthält nur das Notwendigste. Wenn

auch die Lehrsätze im allgemeinen nicht in streng mathematischer Form bewiesen sind, so sind doch ausreichende und klare Erklärungen gegeben, so daß der Leitfaden seinen Zweck, „dem Gewerbetreibenden eine Grundlage zu schaffen, auf der er bauen kann, um die Anforderungen des neuzeitlichen Lebens zu erfüllen", sicherlich erreichen wird. Da auch die äußere Ausstattung nichts zu wünschen übrig läßt, wird sich das Buch unter denen, für die es geschrieben ist, gewiß bald Freunde erwerben.

7. **Herm. Bergmeister**, Prof., Geometrische Formenlehre für Mädchen-Lyceen. 1. Teil (für die 1. und 2. Klasse). 88 S. mit 116 Fig. Wien 1902, F. Deuticke. Geb. 1,50 M.

Diese Formenlehre geht von der Betrachtung der einfachsten Körper aus, an denen die geometrischen Grundbegriffe sachgemäß entwickelt werden. Hieran schließt sich die Betrachtung der Linien, dann des Winkels und des Dreiecks. Die Kongruenzsätze gründen sich in anschaulicher Weise auf die Konstruktion von Dreiecken aus den betreffenden Bestimmungsstücken und werden auf das gleichschenklige und gleichseitige Dreieck angewandt. Den Schluß bildet der Kreis. Hier könnten die Schlangenlinien, die Wellenlinien und die aus Kreisbogen zusammengesetzten Spirallinien ruhig wegfallen.

Das Buch ist jedenfalls gut geeignet, in die Geometrie einzuführen und wird in den österreichischen Mädchen-Lyceen gut zu gebrauchen sein.

8. **Konrad Kraus**, Prof., Grundriß der Geometrie und des geometrischen Zeichnens für Lehrerbildungsanstalten. 325 S. mit 305 Holzschn. u. 1 Situationsplan. Wien 1902, A. Pichlers Witwe & Sohn. Geb. 2,70 K.

Da der Geometrieunterricht an den Lehrerbildungsanstalten neben der Einführung in das Verständnis der geometrischen Wahrheiten auch noch den Zweck hat, die Zöglinge für den Unterricht in der Volksschule vorzubereiten, so ist dieser Grundriß nicht als bloßes Lehrbuch, sondern auch als methodischer Leitfaden gedacht. Es ist dem Verfasser sehr gut gelungen, beide Ziele miteinander zu verknüpfen. Der erste Abschnitt behandelt nacheinander die Gerade, den Kreis und den Winkel, der zweite Sätze vom Dreieck, den Begriff der Symmetrie, die Konstruktion und Kongruenz der Dreiecke, das Viereck und das Vieleck. Schon aus diesen Ueberschriften erkennt man, daß der Verfasser bemüht ist, die Sätze zunächst konstruktiv den Schülern nahe zu bringen und so darauf hinzuwirken, daß sich die Schüler „die geometrischen Begriffe auf anschaulichem Wege selbst erarbeiten". Der Lehre von der Flächengleichheit geht die Flächenmessung voraus. Der pythagoreische Lehrsatz wird zunächst für die besonderen Fälle eines Dreiecks, dessen Seiten sich wie 3 : 4 : 5 verhalten, und des rechtwinklig-gleichschenkligen Dreiecks entwickelt, dann wird der indische und der von Wheeler herrührende Beweis gegeben. Es dürften dies die anschaulichsten Beweise sein. Die Verwandlung des Rechtecks in ein Quadrat wird mit dem Höhensatz durchgeführt, der Satz von einem Kathetenquadrat fehlt. Er wird bei der Anwendung der Aehnlichkeitssätze nachgeholt. Die Aehnlichkeitslehre geht der Kreislehre voran. Ich würde es doch für besser halten, wenn der Teil der Kreislehre, der auf Kongruenz beruht, eher käme. Der Satz, daß das Produkt zweier Sehnen- und Sekantenabschnitte für einen gegebenen Punkt konstant bleibt, fehlt übrigens ganz. Eine recht gute Darstellung der Kegelschnitte schließt die Planimetrie ab. In der Stereometrie kommt es dem Verfasser in erster Linie auf die Berechnung von Oberflächen und Raum-

inhalten an. Dabei wird aber von der Darstellung der Körper in Grund- und Aufriß Gebrauch gemacht, nachdem im Anfang einiges Grundlegende für die schräge Parallelprojektion und für die orthogonale Projektion durchgenommen ist. Daran schließt sich noch einiges Wichtige über Feldmessen, und ein letzter Abschnitt enthält 470 Wiederholungs- und Ergänzungsaufgaben. Auch sonst finden sich viele Konstruktions- und Berechnungsaufgaben in dem Buche. Ich sehe darin einen seiner Hauptvorzüge. Endlich möchte ich auch noch auf die geschichtlichen Notizen hinweisen, die überall eingestreut sind.

Ich schließe mit dem Wunsche, daß das Buch in recht vielen österreichischen Lehrerbildungsanstalten eingeführt und recht fleißig benutzt werden möge.

9. **Heinrich Bauerreiß**, Ferienaufgaben aus der Planimetrie. Zur Nachhilfe und als Uebungsstoff gegeben nebst Anleitung zur Lösung. 70 S. Würzburg, Stahelsche Verl. Kart. 1 M.

Daß „der horror vor der Mathematik, der manche das ganze Leben hindurch beherrscht, unter anderm auch daher rührt, daß man sich in den Lehrjahren zu wenig mit den mathematischen Disziplinen beschäftigte", ist gewiß nicht ganz von der Hand zu weisen. Tatsächlich ist es damit an Schulen, in denen die Mathematik in den Vordergrund und der Sprachunterricht zurücktritt, etwas besser bestellt. Aber ich glaube auch, daß Ferienaufgaben nicht das richtige Mittel zur Abhilfe sind. Doch das ist Ansichtssache. An dem Büchlein des Verfassers habe ich aber noch auszusetzen, daß die Anleitung zur Lösung, die den Aufgaben beigegeben ist, — Figuren finden sich überhaupt nicht vor — für einen Schüler nicht immer deutlich genug ist, so daß ihm, wenn es ihm vor allem nicht möglich war, die Aufgabe selbständig zu lösen, auch das Buch nicht zur Lösung verhelfen dürfte. Ferner sind die Aufgaben nicht immer der Schwierigkeit nach geordnet. So ist z. B. die Aufgabe Nr. 22, S. 18 eine der leichtesten Dreieckskonstruktionen, jedenfalls viel leichter als eine große Anzahl der vorhergehenden, insbesondere die Aufgabe Nr. 21, bei der bereits pythagoreischer Lehrsatz und Proportionalität von Strecken Anwendung findet. Auf weitere Einzelheiten einzugehen, kann ich mir ersparen. Jedenfalls halte ich es für besser, den Schülern vor den Ferien eine größere Anzahl Aufgaben zu diktieren, die sich an das im Unterricht Durchgenommene anschließen und die sie deshalb unbedingt ohne irgend welche Anleitung zu bewältigen imstande sein müssen, als ihnen das vorliegende Büchlein in die Hand zu geben. Dagegen würde es, wenn es nach pädagogischen Gesichtspunkten völlig umgearbeitet wird, ein gutes Hilfsmittel für den Schulunterricht abgeben können.

10. Dr. **A. Eichhorn**, Prof., Vollständig ausgeführte planimetrische Schülerarbeiten aus dem Lehrstoff der höheren Schulen nebst eingestreuten pädagogischen und sachlichen Anmerkungen zum Selbststudium für Schüler und für angehende Lehrer. XII u. 99 S. Lüneburg 1902, Herold & Wahlstab. 2,40 M.

Der erste Abschnitt bringt die vollständig durchgeführten Beweise von sieben geometrischen Lehrsätzen, die teils zu den wesentlichen Sätzen der Planimetrie gehören, teils reine Uebungssätze sind, wie z. B. Satz V. Ob Sätze wie letzterer als Uebungsstoff den Konstruktionsaufgaben gleichgestellt werden sollen, will ich hier nicht weiter erörtern.

Der zweite Abschnitt, welcher fast das ganze Heft ausfüllt, enthält

einige Seiten- und Winkelberechnungen im Dreieck und dann 43 ausgeführte Konstruktionsaufgaben, die zum größten Teil Dreiecke betreffen. Die letzteren sind gruppiert nach den bekannten 4 Methoden zur Konstruktion planimetrischer Figuren, der Methode der Hilfsdreiecke, der der geometrischen Oerter, der der ähnlichen Figuren und der algebraisch-geometrischen Methode. Für die Aehnlichkeitsmethode wäre eine etwas größere Zahl von Beispielen recht erwünscht. Von jeder Aufgabe ist Analysis, Konstruktion und Beweis ausgeführt, ohne daß der Verfasser damit eine schriftliche Bearbeitung aller drei Teile jedesmal vom Schüler verlangen will. Von der Determination scheint der Verfasser wenigstens im Anfang nur eine mündliche Besprechung im Unterricht zu wünschen. Sie wird hier nur bei den Aufgaben behandelt, die nach der algebraisch-geometrischen Methode gelöst sind. In einem Anhang findet sich noch die Zusammenstellung einiger Hilfsmittel für die Konstruktion von Dreiecken.

Was nun die Brauchbarkeit des Buches anlangt, so bietet es zum Selbststudium und auch für angehende Lehrer manchen guten Wink und kann für diese Zwecke wohl empfohlen werden. Schülern aber, welche noch Unterricht genießen, werden durch die Benutzung dieses Buches wohl kaum in der selbständigen Lösung geometrischer Aufgaben gefördert werden.

11. **R. Eckert u. M. Kröger**, Geometrie für Mittelschulen und verwandte Anstalten. In zwei Heften. Hannover 1902, C. Meyer.
1. Heft: VII u. 91 S. Geb. 1 M. 2. Heft: IV u. 84 S. Geb. 1 M.

Dieses für Mittelschulen bearbeitete Lehrbuch der Geometrie enthält im ersten Heft den Vorkursus und dann in der üblichen Einteilung die Planimetrie bis zur Kreislehre, an die sich sofort die Kreisberechnnug anschließt. Im zweiten Heft wird nach einigen Uebungsaufgaben zur Wiederholung die Flächenvergleichung und die Aehnlichkeitslehre behandelt. Hieran schließen sich Konstruktionsaufgaben über Dreiecke und Vierecke, sowie Beispiele über die Konstruktion algebraischer Ausdrücke. Den letzten Abschnitt bildet die Stereometrie.

Die modernen Errungenschaften auf dem Gebiet des geometrischen Unterrichts sind in dem vorliegenden Buche in ausgiebiger Weise verwendet worden. So ist die Anschauung überall in den Vordergrund gestellt, besonders in dem Vorkursus, der eine recht ausführliche Darstellung erfährt. Nur die einfachen Körperformen hätten wohl auch am Anfang ihren Platz finden können und nicht erst am Schluß. Die Beweise sind nach der heuristisch-genetischen Methode entwickelt. Von den Begriffen der zentrischen und axialen Symmetrie wird bei Durchführung der Beweise in ausgiebigem Maße Gebrauch gemacht. Die Verbindung mit der Algebra wird durch den Hinweis auf Rechenaufgaben an den geeigneten Stellen immer aufrecht zu erhalten gesucht. Eine etwas ausführlichere Darstellung hätte die doch so wichtige und auch interessante Kreisberechnung verdient.

Vor allem sind bei der Berechnung der Zahl π die umbeschriebenen regelmäßigen Vielecke ganz beiseite gelassen, so daß die Einschließung des wahren Wertes des Kreisumfanges zwischen zwei Grenzwerte nicht hervortritt. Die perspektivisch ähnliche Lage von Figuren ist an vielen Stellen sowohl zum Beweisen von Lehrsätzen (Aehnlichkeitssätze), wie auch zum Lösen zahlreicher Aufgaben mit Vorteil verwendet worden. Auch

der stereometrische Abschnitt zeichnet sich durch klare und knappe Behandlung aus. Nur hätten hier einige Aufgaben über Körperberechnungen mit eingeschaltet werden können.

Folgende Einzelheiten möchte ich noch erwähnen: Die Verfasser begnügen sich mit vier Kongruenzsätzen. Dann hätten sie aber meines Erachtens dem zweiten Satz die Form geben müssen: „Zwei Dreiecke sind kongruent, wenn sie in einer Seite und zwei entsprechenden Winkeln übereinstimmen", anstatt „wenn sie in einer Seite und den beiden anliegenden Winkeln übereinstimmen". In den zu den Sätzen über Produkte und Quadrate von Strecken gehörigen Figuren sind die flächengleichen Stücke vollständig gezeichnet und meist auch schraffiert, was viel zum Verständnis dieser Sätze beiträgt. Die Quadratmeile ist im ersten Heft zu 56 qkm angegeben, anstatt zu 55 qkm (genauer 55,07 qkm). Die Zahl π hätte als Zahlenfaktor in den Formeln vorangestellt werden können.

Alles in allem kann ich dieses Lehrbuch der Geometrie, dessen Ausstattung ebenfalls eine vorzügliche genannt werden muß, zur Einführung an den Schulen, für die es bestimmt ist, aufs wärmste empfehlen.

12. E. Müller, Oberl., Lehr- und Uebungsbuch der ebenen Geometrie mit besonderer Berücksichtigung des Zusammenhangs zwischen Lehrsatz und Konstruktionsaufgabe für Gymnasien und Realschulen. 172 S. Berlin 1903, Winckelmann & Söhne. 1,80 M., geb. 2,20 M.

Dies Buch schließt sich eng an die neuen preußischen Lehrpläne von 1901 an. Dem Verfasser ist es recht gut gelungen, Lehrsatz und Konstruktionsaufgabe — letztere tritt sehr in den Vordergrund — miteinander zu verknüpfen. In Einzelheiten, worin der Verfasser allerdings den älteren Lehrbüchern folgt, kann ich mich nicht ganz einverstanden erklären, so mit der Darstellung der Lehre von der Flächengleichheit, auch mit der Behandlung einiger Sätze der Kreislehre. Jedenfalls läßt sich da noch manches anschaulicher und besser machen. Trotzdem ist das Buch gewiß gut zu gebrauchen.

13. Oskar Lesser, Oberl., Hilfsbuch für den geometrischen Unterricht an höheren Lehranstalten. 189 S. mit 91 Fig. Berlin 1902, Otto Salle. 2 M.

Ebenso wie das von mir bereits im Jahresbericht von 1898 empfohlene Buch desselben Verfassers, beginnt auch das vorliegende mit den beiden wenig glücklichen Definitionen: „Eine Gerade ist nichts anderes als eine Richtung" und „Ein Punkt ist der Schnittort zweier Geraden", und ebenso wie dort geht die Definition paralleler Geraden von der Gleichheit der korrespondierenden Winkel aus. Das Hilfsbuch stellt ja auch nur den Ausbau jener „Einführung" dar. In den Vordergrund werden überall die Aufgaben gestellt. Ehe die Kongruenzsätze ausgesprochen werden, werden zunächst die Grundkonstruktionen der Dreiecke vorgenommen, an die sich noch verschiedene Dreiecksaufgaben schließen. Hier ist S. 33, Z. 4 v. u. der Ausdruck „Verlängerung" falsch. Es muß heißen: „Die Gerade BF", denn C kann auch zwischen B und F liegen. Das Parallelogramm wird zunächst als zentrisches Viereck aufgefaßt und auch hier gehen die Konstruktionsaufgaben den Sätzen voran. Das Gleiche gilt vom Trapez und von der Kreislehre, an die sich ein Kapitel über ein- und umbeschriebene Figuren anschließt. Dann wird die Flächengleichheit und die Flächenberechnung der geradlinigen Figuren behandelt. Auch in der Aehnlichkeitslehre spielen die Aufgaben eine

hervorragende Rolle. Der Kreisberechnung ist die Göringsche Näherungskonstruktion eingefügt. Ganz besonders interessant ist die Lehre von den Transversalen im Dreieck behandelt. An den Satz des Ceva schließen sich die merkwürdigen Punkte im Dreieck, unter ihnen der Punkt von Gergonne, der von Nagel und der von Lemoine. Zuletzt wird der Satz des Menelaos auf den Satz des Pascal nebst dessen besonderen Fällen angewandt. Daran schließen sich noch: Punktreihe und Strahlenbüschel, Figuren in ähnlicher Lage, Pol und Polare und die Potenz eines Punktes in Bezug auf einen Kreis. Das Berührungsproblem des Apollonius, von dem zwei Fälle durchgeführt sind, schließt das Buch ab.

Es ist zweifellos ein sehr gutes Buch, das sich gewiß bald Freunde erwerben wird. Möge es eine recht weite Verbreitung finden.

14. Dr. M. Schuster, Prof., Geometrische Aufgaben. Ein Lehr- und Uebungsbuch zum Gebrauch beim Unterricht an höheren Schulen. Ausgabe A. Für Vollanstalten. Leipzig 1899 u. 1903, B. G. Teubner.
1. Teil: Planimetrie. Mit 2 lith. Taf. 147 S. Geb. 2 M. 2. Teil: Trigonometrie. Mit 1 lith. Tafel. 112 S. Geb. 1,60 M.

Den ersten Teil dieser Aufgaben habe ich bereits im Jahresberichte von 1899 besprochen. Ich beschränke mich deshalb darauf, auf diese Besprechung hinzuweisen und das Buch nochmals bestens zu empfehlen.

Da in der Trigonometrie „der Anwendung der heuristischen Methode engere Grenzen gezogen sind, als in der Planimetrie", hat der Verfasser in dem zweiten Teile seines Buches „die Lehrsätze und Formeln konstruktiv abgeleitet und auch die meisten Uebungsaufgaben auf konstruktive Behandlung eingerichtet und berechnet". Ebenso werden „die graphischen Darstellungen der Funktionen zu einer konstruktiven Darstellung ihrer Werte benutzt". Er beginnt mit der Tangente und läßt ihr den Sinus folgen. Dann erst tritt Kosinus und Kotangente auf. Der Berechnung des allgemeinen Dreiecks geht die Ausdehnung der Funktionen auf stumpfe Winkel voraus. Dann folgen die beiden Hauptfälle, die sich durch den Sinussatz erledigen lassen, hieran schließt sich als dritter Hauptfall: Dreieck aus a, b und γ und zwar werden zu diesem Zwecke die Mollweideschen Formeln geometrisch, dann aus ihnen durch Division der Tangentensatz entwickelt und für den vierten Hauptfall wird der Halbwinkelsatz geometrisch abgeleitet, d. h. die Entwicklungen und Ableitungen werden dem Schüler selbst überlassen und nur durch geeignete Fragen vorbereitet. Erst nach einer großen Anzahl Aufgaben über diese vier Fälle und die Berechnung der Inhaltsformeln tritt der Kosinussatz auf. Ebenso wie dem Abschnitt über das rechtwinklige Dreieck schließen sich auch an das allgemeine Dreieck eine größere Anzahl praktischer Aufgaben aus der Physik, Technik u. s. w. an, die das Buch besonders wertvoll machen.

Es folgt nun die Goniometrie, die zuletzt schwierigere Aufgaben bietet, und den Schluß des Buches bildet die dreiseitige Ecke und das Kugeldreieck mit einer großen Anzahl Anwendungen aus der Erd- und Himmelskunde. Erwähnt sei endlich noch, daß die Dezimalteilung des Grades grundsätzlich durchgeführt ist.

Die große Anzahl gut gewählter angewandter Aufgaben und das stete Zurückgreifen auf die Figur machen das Buch zu einem ganz besonders brauchbaren Unterrichtsmittel, dem ich eine möglichst weite Verbreitung wünschen möchte.

15. **R. Koppe u. Jos. Diekmann**, Prof., Geometrie zum Gebrauche an höheren Unterrichtsanstalten. Ausgabe für Reallehranstalten. Planimetrie, Stereometrie und Trigonometrie. Essen 1903, G. D. Baedeker.
1. Teil: 248 S. Mit 8 Tafeln und 184 Fig. 5. Aufl. Geb. 2,40 M. 2. Teil: 268 S. Mit 114 Fig. 2. Aufl. Geb. 2,40 M.

Unter den vielen geometrischen Lehrbüchern, die ich kenne, ist das vorliegende zweifellos eines der besten. Zu seinen Vorzügen rechne ich in erster Linie die Art und Weise, wie beim Beweise einzelner Sätze und bei der Lösung einer Anzahl von Aufgaben von den elementaren Bewegungen des Verschiebens, Drehens und Wendens Gebrauch gemacht ist. Wer die Aufsätze des Verfassers in der Zeitschrift für mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht kennt, wird sich nicht wundern, in dem Lehrbuch manches Bekannte wiederzufinden. Bei der Lehre von der Flächengleichheit hätte meiner Ansicht nach das Zerlegen der gleichen Figuren in kongruente Stücke mehr berücksichtigt werden sollen. Der propädeutische Teil der Stereometrie weist einige Aenderungen, die durch die neuen Lehrpläne von 1901 veranlaßt sind, auf. An der kurzen Einleitung zum stereometrischen Zeichnen läßt sich nichts aussetzen. Um so merkwürdiger ist es, daß sich in den perspektivischen Figuren des zweiten Teils eine Menge falsch gezeichneter Ellipsen vorfinden! Hieran schließt sich die Berechnung von Kanten, Oberflächen und Inhalten der einfachen Körper. Zum Cavalierischen Satz wird kein strenger Beweis gegeben. Dieser kann ja aber auch dem Lehrer überlassen werden. Sehr gut hat mir der trigonometrische Abschnitt des ersten Teiles gefallen. An einige Paragraphen über den Begriff und den Zusammenhang der Winkelfunktionen schließt sich die Dreiecksberechnung an, wobei auch viele Formeln auf rein geometrischem Wege abgeleitet werden. Allerdings kann man darin noch etwas weiter gehen. Endlich möchte ich noch die dem ersten Teil beigegebenen Figurentafeln hervorheben, besonders die zwei neu hinzugekommenen. Diese „Anwendungen der Kreisrechnung auf ornamentale Figuren" sind ganz besonders gut geeignet, bei den Schülern Lust an der Geometrie zu wecken.

Der zweite Teil behandelt in der Planimetrie die harmonische Teilung, die Lehre von den Aehnlichkeitspunkten, Polaren und Potenzlinien unnd führt bis zum Apollonischen und Malfattischen Problem. In der Stereometrie findet sich die Anwendung der Prismatoidformel auf die Kugel zu früh. Sie gehört in den Abschnitt über die Simpsonschen Körper. Die Guldinsche Regel schließt diesen Teil des Buches ab. Dagegen findet sich im Anhang noch einiges über Cylinderhufe und die Umdrehungskörper der Kegelschnitte. Diese letzteren werden erst im dritten Teile der Geometrie, der mir nicht vorliegt, behandelt. Die Trigonometrie des zweiten Teiles beginnt nun mit der Ableitung der goniometrischen Formeln, um dann nochmals auf Dreiecksberechnungen ausführlich einzugehen. Die sphärische Trigonometrie bildet den Schluß.

Das Buch ist aber nicht nur ein Lehrbuch, es ist vor allem ein Uebungsbuch. Auf die große Anzahl von vorzüglichen Aufgaben, die sich in jedem Abschnitte finden, kann ich nicht näher eingehen, ich kann es mir aber nicht versagen, noch einen Satz aus dem Vorwort des zweiten Teiles anzuführen, der so recht zeigt, welche Gesichtspunkte den Verfasser bei der Abfassung des Aufgabenteiles geleitet haben. Es heißt da: „Die strenge und erschöpfende Lösung einer geometrischen Aufgabe ist eine geistige Tat, eine Leistung mit so ausgeprägtem wissenschaftlichen Charakter, daß ihr veredelnder und sittlicher Einfluß auf die Richtung des

jugendlichen Geistes die Frage nach der späteren, zufälligen Verwendbarkeit in den Hintergrund drängt".

Ich schließe mit dem Wunsche des Verfassers, daß das Buch sich zu den alten recht viele neue Freunde hinzuerwerben möge.

16. Dr. H. **Lieber** u. F. **von Lühmann**, Leitfaden der Elementar-Mathematik. Nach den Bestimmungen der preußischen Lehrpläne von 1901, neu bearbeitet v. Carl Müsebeck. Berlin 1902, L. Simion.

1. Teil: Planimetrie. Ausgabe A für Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen. 16. Aufl. 155 S. mit 176 Fig. 1,50 M.

Ausgabe B für Realschulen (enthaltend die gesamte Lehraufgabe der Mathematik mit Ausnahme der Arithmetik). 2. Aufl. 194 S. mit 183 Fig. 1,90 M.

3. Teil: Ebene Trigonometrie, Stereometrie, sphärische Trigonometrie, Grundlehren von den Koordinaten und Kegelschnitten. 10. Aufl. 180 S. mit 124 Fig. 1,80 M.

Hierzu: Anfangsgründe der Trigonometrie und Stereometrie. Elemente der Projektionslehre und Kartographie. Pensum der Untersekunda von Realanstalten. 76 S. mit 54 Fig. Ebend. Kart. 1 M.

Der Leitfaden behält noch in seiner Neubearbeitung in der Planimetrie die alte Euklidische Form der Darstellung bei. Mit vielem kann ich mich deshalb nicht recht befreunden. So mit der Einführung der Kongruenzsätze. Die Konstruktion der Dreiecke wird erst später gegeben. Auch gehören unter allen Umständen die Grundkonstruktionen möglichst an den Anfang. Die Beweise können dann immer noch später nachgeholt werden! Der Schüler muß aber, wenn er an die Kongruenzsätze herangeht, schon zwei Dreiecke zeichnen können, die in einer Seite und zwei Winkeln, wie es die Voraussetzung verlangt, übereinstimmen, und entsprechend für die anderen Kongruenzsätze. Bei den Umkehrungssätzen in der Lehre vom Parallelogramm wird wohl jeder Lehrer die Figur nach der Voraussetzung zeichnen lassen, selbst wenn im Lehrbuch, wie es hier geschieht, eine Figur zu zwei Sätzen gehört, die zwei ganz verschieden zu konstruierende Vierecke verlangen, ich bin aber der Ansicht, daß solche methodische Einzelheiten ein Schulbuch berücksichtigen muß, das den Schülern in die Hand gegeben wird. In den drei letzten Abschnitten über Transversalen, harmonische Teilung, Potenzialität und Aehnlichkeit von Kreisen, scheint mir manches entbehrlich, während das Apollonische Berührungsproblem eine noch etwas ausführlichere Behandlung verdient hätte.

Die Trigonometrie behandelt die Goniometrie vor der Dreiecksberechnung, eine Anordnung, die auch nicht mehr ganz zeitgemäß ist. Zu den vier Fundamentalaufgaben für die Berechnung der Dreiecke finden sich aber vier recht übersichtlich angeordnete Beispiele. Der Stereometrie ist ein kurzer Anhang über die Elemente der Projektionslehre und der Kartographie beigegeben. Die sphärische Trigonometrie nimmt nur 13 Seiten ein, auf denen aber sehr viele Formeln abgeleitet werden. Der letzte Teil, die Lehre von den Koordinaten und den Kegelschnitten ist recht hübsch durchgeführt, wenn sie auch nicht sehr weit geht. Der letzte Paragraph zeigt in bekannter Weise, daß die Kegelschnitte ebene Schnitte eines geraden Kreiskegels sind.

Die Ausgabe B für Realschulen enthält die ersten 6 Abschnitte der Planimetrie der Ausgabe A. Die Trigonometrie ist abgekürzt, es fehlt die eigentliche Goniometrie. Es werden nur die Funktionen für Winkel unter 180° aufgestellt. Auch der stereometrische Teil ist sehr gekürzt,

doch fehlt der Anhang über Projektionslehre und Kartographie nicht. Er schließt das Buch ab.

Die Sonderausgabe der Trigonometrie und Stereometrie endlich gibt diese Gebiete in dem Umfange wie in der Ausgabe B. Es ist für die Schüler der Realgymnasien und Oberrealschulen bestimmt, die nur die Versetzung nach Obersekunda erreichen wollen, und kann in der Untersekunda dieser Anstalten neben Teil 3 benutzt werden.

Rein sachlich läßt sich sonst an dem Leitfaden nichts aussetzen. Die Figuren sind zum großen Teil neu entworfen und finden sich im Texte, im Gegensatz zu den früheren Auflagen. Aufgaben finden sich nicht vor, da in kurzem eine methodisch geordnete Sammlung zu Teil 1 und 3 herausgegeben werden soll.

Trotzdem mir manches in dem Buch nicht recht gefallen hat, zweifle ich nicht, daß es sich gut im Unterrichte wird gebrauchen lassen.

17. **Heinrich Müller**, Prof., Die Mathematik auf den Gymnasien und Realschulen. Ausgabe B: Für reale Anstalten und Reformschulen unter Mitwirkung von Albert Hupe. 2. Teil: Die Oberstufe (Lehraufgabe der Klassen Obersekunda und Prima). Abteilg. 2: Synthetische und analyt. Geometrie der Kegelschnitte. Darstellende Geometrie. 2. Aufl. 178 S. Leipzig 1902, B. G. Teubner. Geb. 2,40 M.

Dieser Teil der Müllerschen Lehrbücher hat mich viel mehr befriedigt, als der im vorigen Jahresberichte besprochene Teil. Die Geometrie der Kegelabschnitte ist in den beiden ersten Abschnitten klar behandelt und gibt alles das für die Schule Notwendige. Nur die besondere Stellung des Kreises unter den Kegelabschnitten scheint mir nicht überall ganz berechtigt, zumal da sein Gegenstück, die gleichseitige Hyperbel etwas schlecht wegkommt. Der dritte Abschnitt, die darstellende Geometrie, beschränkt sich in der Hauptsache auf zwei Grundebenen und stellt sich als Ziel die Lösung einfacher Aufgaben aus der Stereometrie und mathematischen Geographie. Schnitte von Körpern, Durchdringungen und Schattenkonstruktionen fehlen ganz, ebensowenig ist ausführlich auf Zentralprojektion und Perspektive eingegangen. Das Gebotene ist aber vorzüglich dargestellt. Eine große Anzahl von Uebungsaufgaben, die den einzelnen Kapiteln beigegeben sind, machen das Buch noch besonders wertvoll.

Die äußere Ausstattung läßt ebenfalls nichts zu wünschen übrig.

Das Buch wird sich zweifellos im Unterrichte bewähren und kann bestens empfohlen werden.

18. Dr. **Ernst Weinnoldt**, Prof., Leitfaden der analytischen Geometrie. Auf Veranlassung der Kaiserlichen Inspektion des Bildungswesens der Marine. Mit 62 Fig. im Text. 80 S. Leipzig 1902, B. G. Teubner.

Dieser Leitfaden behandelt in sehr übersichtlicher und anschaulicher Weise die analytische Geometrie bis zu den Kegelabschnitten einschließlich. Dabei ist auf Aufgaben aus der Navigation, der Artillerie, der Erd- und Himmelskunde ꝛc. Rücksicht genommen. Schon die kurze Uebersicht über die Koordinatensysteme der Kugel, S. 3 bis 5, ist mustergültig. Es ist nur zu bedauern, daß der Leitfaden für einen bestimmten Zweck geschrieben ist — er soll dem Unterrichte in der analytischen Geometrie auf der Kaiserlichen Marineschule zu Grunde gelegt werden. — Er ist deshalb etwas kurz gefaßt. Immerhin dürfte er auch auf anderen Schulen, die ähn-

liche Ziele haben, sehr gut zu gebrauchen sein. Er ist zweifellos ein vorzügliches Unterrichtsmittel.

19. Dr. K. Haußner, Prof., Darstellende Geometrie. 1. Teil: Elemente; ebenflächige Gebilde. 192 S. mit 100 Fig. i. Text. Leipzig 1902, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Das Büchlein behandelt nach einer kurzen Einleitung die Parallelprojektion ebener Gebilde und die Affinität, die schiefe Parallelprojektion und endlich die Darstellung von Punkt, Gerade und Ebene, wie die ebenflächigen Gebilde in Grund- und Aufriß. Die einzelnen Kapitel sind klar und verständlich geschrieben und das Buch paßt sich gut dem Zweck und Ziel der Sammlung Göschen an. Auch die Figuren sind trotz des durch das Format der Sammlung bedingten kleineren Maßstabes deutlich gezeichnet und gut ausgeführt. Mit Recht weist aber der Verfasser darauf hin, daß es für den, der sich in die darstellende Geometrie einarbeiten will, durchaus notwendig ist, daß er die Figuren nochmals selbst entwirft!

Möge auch dieses Bändchen der Sammlung dazu dienen, die darstellende Geometrie im Wissen der Gegenwart an den ihr zukommenden Platz zu stellen.

20. Dr. F. Bohnert, Elementare Stereometrie. 183 S. Mit 119 Fig. Leipzig 1902, G. J. Göschen. Geb. 2,40 M.

Die Vorzüge dieses Buches, das den vierten Band der Sammlung Schubert (vergl. den Jahresbericht von 1899, S. 254 f.) bildet — die Holzmüllersche Stereometrie ist aus der Sammlung ausgeschieden —, bestehen in einer klaren und doch knappen Darstellungsweise, in einer größeren Anzahl interessanter Aufgaben, die den einzelnen Kapiteln angeschlossen sind, und endlich in der geschickten Auswahl des Stoffes. Der erste Teil geht „bis an die Grenze dessen, was man auf einer sechsstufigen Realschule in der Stereometrie zu lehren vermag". Vor allem scheint mir der erste Abschnitt geradezu mustergültig für ein Schulbuch zu sein, vielleicht unter Ausscheiden von § 4 „Ein- und mehrstufige Mannigfaltigkeiten". Dagegen bin ich der Meinung, daß die Darstellung der Ecke nicht immer glücklich ist. Ferner vermisse ich einen strengen Beweis des Cavalierischen Satzes, auf dem sich ja doch schließlich die ganze Volumenberechnung aufbaut. (Warum ist übrigens Dezimeter dcm und Kubik stets cb abgekürzt? !) Der Eulersche Satz und die regelmäßigen Körper bilden den Schluß des ersten Abschnittes.

Der zweite Teil behandelt zunächst im Anschluß an die „Genetische Stereometrie" von Heinze-Lucke den Heinzeschen Zentralkörper und im Anschluß daran nochmals die Körperberechnung auf Grund räumlicher Anschauung. Das Tetraeder, Kugelschicht, Kugelsegment und Kugel werden als Zentralkörper aufgefaßt. In einem gewissen Parallelismus dazu steht der 7. Abschnitt, der die Simpsonsche Regel zur Körperberechnung auf Grund algebraischer Betrachtung benutzt. Auch der nächste Abschnitt beschäftigt sich mit der Körperberechnung und zwar von Rotationsgebilden auf Grund der Guldinschen Regeln. Die umgekehrte Aufgabe, die Schwerpunktsbestimmung mit Hilfe dieser Regeln, wird an einigen Beispielen durchgeführt. Endlich schließt noch eine kurze Darstellung der Kegelschnitte als ebene Schnitte eines geraden Kreiskegels das Buch ab. Es reiht sich würdig den in den letzten Jahresberichten besprochenen Büchern der Sammlung Schubert an, auch was das Aeußere, insbesondere die Figuren betrifft.

21. Dr. **G. Holzmüller**, Prof., Elemente der Stereometrie. 3. Teil: Die Untersuchung und Konstruktion schwierigerer Raumgebilde. 333 S. m. 126 Fig. Leipzig 1902, G. J. Göschen. 9 M., geb. 9,80 M.

4. Teil: Fortsetzung der schwierigeren Untersuchungen. 311 S. mit 89 Fig. ebendas. 9 M., geb. 9,50 M.

In diesen beiden Bänden, die den von mir bereits früher empfohlenen ersten beiden Teilen ebenbürtig sind, wendet der Verfasser wiederum nur elementare Methoden an und zeigt, in welcher Weise sich diese Methoden auf Gebiete ausdehnen lassen, die man früher nur mit Differential- und Integralrechnung behandeln zu können glaubte.

Im dritten Teile handelt es sich zunächst um die Guldinschen Regeln, die nicht nur erweitert, sondern auch in vielen Beispielen angewandt werden. Hieran schließt sich ein Abschnitt über Schraubenflächen, deren Abwickelbarkeit auf Drehungsflächen, ihr Zusammenhang mit der Guldinschen Flächenformel und ihre konforme Abbildung auf die Ebene und andere Flächen untersucht wird. Ferner werden ihre Inversionsverwandten behandelt und ein Abschnitt über verallgemeinerte Röhrenflächen und ihre Inversionsverwandten schließt diesen Teil ab.

Der vierte Teil enthält außer einem Nachtrage zwei Abschnitte, welche die Simpsonsche Regel, Schichtenformel und konforme Abbildung nebst Anwendungen, ferner Anwendungen der bisherigen Berechnungsmethoden auf die Kegelschnittsflächen 2. Grades und auf die mit ihnen zusammenhängenden Körper enthält. Endlich ist dem Bande noch ein alphabetisches Namens- und Sach-Register beigefügt worden.

Selbstverständlich ist mit diesen Elementen noch lange nicht die Anwendung der elementaren Methoden auf derartige stereometrische Gebilde erschöpft. Vielmehr sagt der Verfasser selbst am Ende seines Schlußworts: „Man betrachte das Ganze als eine Anregung, die Grenzen der Elementarmathematik weiter und weiter hinauszuschieben, und zwar nicht nur hinsichtlich der Planimetrie und Stereometrie, sondern auch hinsichtlich der Mechanik, der Kartographie, der Geodäsie, der kosmischen Physik, der Potentialtheorie und anderer mathematischer Gebiete und ihrer Anwendungen." Auch soll die höhere Mathematik nicht überflüssig gemacht werden, sondern der Verfasser will, wie er im Vorwort zum vierten Teil ausführt, „den höheren Wegen elementare Methoden an die Seite stellen, und damit dem Gegenstande möglichst neue Seiten abgewinnen".

Aber auch wer sich mit dieser Ausdehnung der elementaren Behandlung nicht befreunden kann, wird anerkennen müssen, daß die Holzmüllerschen Elemente vieles Neue bringen. Das Werk ist der Beachtung aller Fachgenossen wert. Möge es recht fleißig studiert werden.

22. Dr. **O. Dziobek**, Prof., Lehrbuch der analytischen Geometrie. 2. Teil: Analytische Geometrie des Raumes. 314 S. Mit 36 Fig. i. Text. Braunschweig 1902, A. Graffs Buchh. 6 M.

Das Lehrbuch ist in erster Linie für Studierende an technischen Hochschulen geschrieben, kann aber allen denen empfohlen werden, die sich mit der analytischen Geometrie vertraut machen wollen. Der vorliegende zweite Teil setzt natürlich die analytische Geometrie der Ebene voraus. Von anderen Lehrbüchern dieses Gegenstandes unterscheidet er sich in erster Linie dadurch, daß er wesentlich weiter geht, ohne daß er deshalb über das Ziel, das ein Techniker und Ingenieur im Auge haben muß, hinausgeht. Ich will nur auf die ausführliche Behandlung der geraden

Linie hinweisen, bei der die Plückerschen Koordinaten und der Linienkomplex behandelt werden, und auf die Diskussion der Gleichung 2. Grades und der Theorie der konfokalen Flächen. Ein Schlußparagraph weist noch auf projektive Beziehungen hin. Jedem Paragraphen sind eine Anzahl Uebungsaufgaben beigegeben, die zum Teil recht verwickelt sind, aber gerade deshalb ein tieferes Eindringen in den Gegenstand herbeiführen. Die ziemlich ausführlichen Lösungen sind im Anhange gegeben.

Das Buch ist sicherlich zur Einführung in die analytische Geometrie des Raumes gut geeignet.

23. Dr. **Karl Doehlemann**, Projektive Geometrie in synthetischer Behandlung. 2. Auflage. 176 S. Leipzig 1901, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Das vorliegende Heftchen will eine Einführung in die projektive Geometrie geben, wie sie für den Anfänger notwendig ist. Daher kann nicht die prinzipiell strenge Darstellung gewählt werden, welche nur von der Geometrie der Lage ausgeht, sondern auch metrische Beziehungen sind zur Beweisführung herangezogen. Auf diesem als Einführung in das Gebiet der projektiven Geometrie wohl stets gewählten Wege behandelt nun das Buch in 7 Abschnitten den Stoff bis zu den Kegelflächen und Regelflächen zweiter Ordnung einschließlich. Es wird von den Grundgebilden ausgegangen, die zunächst in perspektiver Lage gedacht werden. Nach Betrachtung der harmonischen Gebilde folgt die projektive und involutorische Beziehung der einförmigen Grundgebilde. Schließlich erfahren die Kegelschnitte vom projektiven Standpunkt aus eine ausführliche Behandlung; ihrer Polarentheorie ist ein besonderer Abschnitt gewidmet. Mit der Besprechung der obengenannten Flächen schließt dann das Buch. Die Behandlung des Stoffes ist in außerordentlich klarer Weise auf synthetischem Wege durchgeführt. Längere Rechnungen und Ableitungen sind vermieden; an einigen Stellen wird zur Ergänzung auf die analytische Geometrie hingewiesen. Zahlreiche, zum Teil in zwei Farben gezeichnete Figuren dienen zur weiteren Erläuterung. Diese projektive Geometrie kann somit als Einführung nur empfohlen werden und verdient die weiteste Verbreitung.

III. Geometrie und Arithmetik vereinigt.

1. Prof. Dr. **Heinrich Borks** mathematische Hauptsätze, herausgegeben von Gymn.-Oberl. Max Nath. 1. Teil: Pensum der Unterstufe (bis Untersek. einschl.). Leipzig 1903, Dürrsche Buchh.

Ausgabe für Realgymn. u. Oberrealsch. 242 S. Geb. 2,50 M. Ausgabe für Gymnasien. 200 S. Geb. 2,10 M.

Das Buch will ein Lehrbuch für den Mathematikunterricht sein. Es ist gewiß sehr gut zu gebrauchen. Freilich befolgt es in der Geometrie in der Hauptsache den althergebrachten Gang. Die Kongruenzsätze finden sich vor den Grundkonstruktionen, und auch in anderen Einzelheiten läßt sich meiner Ansicht nach noch manches anders und besser machen. Aber es dürfte wohl kein Lehrbuch geben, an dem nicht jeder Lehrer etwas auszusetzen hat, außer dem Verfasser selbst, und ich glaube jedenfalls, daß dieses Buch, wie es der verstorbene Verfasser im Vorwort hofft, „einer möglichst großen Anzahl von Fachgenossen als das für den besonderen Schulzweck relativ beste und brauchbarste erscheinen wird". Noch auf ein paar Kleinigkeiten möchte ich hier zu sprechen kommen. Warum bei der abgekürzten Multiplikation von Dezimalzahlen die Aufgabe so umgeformt werden muß, daß der Multiplikator mit Einern

beginnt, vermag ich nicht recht einzusehen. Ferner sind in dem an sich vorzüglichen Kapitel über Konstruktionsaufgaben in der Figur S. 93 die beiden Punkte A etwa durch Indizes zu unterscheiden. Hier hat ja derselbe Buchstabe eine Berechtigung. Da aber doch sonst bei den Schülern streng darauf zu halten ist, daß nie zwei verschiedene Punkte derselben Figur gleich benannt werden dürfen, so würde ich auch hier eine Unterscheidung eintreten lassen. Endlich sollten bei der Division algebraischer Ausdrücke und ebenso beim Wurzelziehen algebraischer Summen die doppelten Zeichen in den Subtrahenden vermieden werden. Auch bei der Division von Zahlen schreibt man das Minuszeichen nicht.

Die beiden Ausgaben unterscheiden sich nicht wesentlich, doch fehlt in der für Gymnasien die Trigonometrie und Stereometrie. Beide enthalten noch ein paar wertvolle Tabellen.

Möchten die beiden Hauptsätze eine weite Verbreitung finden zum Besten des mathematischen Unterrichts an den höheren Schulen.

2. **Fr. Bußler**, Prof., Die Elemente der Mathematik für Gymnasien. Dresden 1902/03, L. Ehlermann.

1. Teil: Pensum für die Mittelklassen (Quarta bis Untersekunda). 5., neubearb. Aufl. 159 S. Geb. 1,50 M.

2. Teil: Pensum für die Oberklassen (Obersekunda und Prima). 4., neubearb. Aufl. 240 S. Geb. 2,20 M. und

Die Elemente der Mathematik, Ausgabe für Realschulen. 238 S. Geb. 2,80 M.

Auch in diesem Buche, das nach Jahrespensen eingeteilt ist, wird die Geometrie in der alten Euklidischen Weise betrieben. Jedenfalls werden die Konstruktionsaufgaben viel zu wenig in den Vordergrund gestellt. Für ein Lehrbuch ist dies an sich kein großer Nachteil, denn gerade hier muß das meiste dem Lehrer überlassen werden, aber schon die Grundkonstruktionen hinter die Kongruenzsätze zu stellen und die letzteren nicht auf die Konstruktion des betreffenden Dreiecks zu gründen, dürfte doch nicht mehr zeitgemäß sein! Um die entsprechende Forderung der neuen preußischen Lehrpläne mehr zu erfüllen, sind den Pensen von Obertertia, Untersekunda und Obersekunda kurze Abschnitte über geometrische Oerter und die Konstruktion algebraischer Ausdrücke eingefügt worden. Dies ist aber auch alles. In den trigonometrischen Abschnitten wird noch zu viel gerechnet. Viele Formeln lassen sich kürzer und bequemer an einer geeigneten Figur entwickeln.

Die Ausgabe für Realschulen bringt auch die arithmetischen und geometrischen Reihen, die auf Realschulen kaum noch behandelt werden dürften, ferner einiges aus der Trigonometrie, nach der Dreiecksberechnung einige goniometrische Ableitungen, eine Reihenfolge, die in der Ausgabe für Gymnasien bedauerlicherweise nicht streng eingehalten ist — hier folgt die Berechnung des ungleichseitigen Dreiecks auf die Goniometrie — und endlich das für Realschulen Notwendige aus der Stereometrie. Es handelt sich dabei vor allem um die Berechnung von Oberflächen und Rauminhalten. In diesem Bande für die Realschulen ist übrigens die Einteilung nach Klassen verlassen worden. Das Buch zerfällt in die 4 Hauptteile: Planimetrie, Arithmetik und Algebra, Trigonometrie und Stereometrie.

Gewiß hat das Buch vor manchen anderen Lehrbüchern auch Vorzüge voraus, und wenn ich es auch jedenfalls nicht wählen würde, so kann ich es doch mit gutem Gewissen empfehlen.

3. Dr. **Herm. Thieme**, Prof., Leitfaden der Mathematik für Realanstalten. Leipzig 1902, G. Freytag.
1. Teil: Die Unterstufe. 118 S. mit 114 Fig. Geb. 1,60 M.
2. Teil: Die Oberstufe. 196 S. mit 162 Fig. Geb. 2,50 M.

Der Leitfaden schließt sich an die Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen vom Jahre 1901 an. Die geometrische Anschauungslehre macht den Anfang. In ihr sind die planimetrischen Grundkonstruktionen eingefügt. In § 2 müßte der 6. Abschnitt: „Eine begrenzte gerade Linie nennt man Strecke ꝛc." eher kommen, jedenfalls vor der Aufgabe unter 5., die dann lauten müßte: „Eine gegebene Strecke über den Endpunkt hinaus zu verlängern." Im 2. Hauptabschnitt, der Planimetrie, läßt sich gegen die Darstellung der Kongruenzsätze manches einwenden. Sie gründen sich nicht auf die Grundkonstruktionen. Ferner gehören zum 1. und 2. Kongruenzsatz 1. Fall verschiedene Figuren und dann sind diese beiden Sätze vom 2. Fall des 2. Kongruenzsatzes und den beiden letzten Sätzen durch den Satz von den geschnittenen Parallelen und die Winkel- und Seitensätze über das Dreieck getrennt. Von der Trigonometrie findet sich im 1. Teil nur das Notwendigste. Die Winkelfunktionen für beliebige Winkel werden besprochen und hieran schließt sich das Wichtigste von der Auflösung der Dreiecke. Ebenso beschränkt sich die Stereometrie im 1. Teil im wesentlichen auf die Berechnung der einfachsten Körper. Daß auch die Algebra kurz gefaßt ist, kann ich nur gut heißen. Im Anschluß an die 7 Grundrechnungsarten findet sich noch ein Abschnitt über Proportionen und einer über Gleichungen.

Der 2. Teil beginnt mit einer Erweiterung der Planimetrie. Die Transversalen, harmonische Punkte und Strahlen, die Polaren, Chordalen und Aehnlichkeitspunkte werden behandelt. Die Trigonometrie ist hier mehr Goniometrie. Auch Sätze über die Dreiecksberechnung, die im 1. Teile geometrisch abgeleitet wurden, werden nochmals rechnerisch entwickelt. Die sphärische Trigonometrie ist dem 3. Hauptabschnitt der Stereometrie eingefügt, die am Schluß einige wichtige Sätze über Projektionen, insbesondere die Kartenprojektionen gibt, während der letzte Paragraph mehr anhangsweise die irrationalen Maßzahlen in der Geometrie bringt, die einen „Einblick in den streng logischen Aufbau der Mathematik" dem Schüler geben sollen. Die Grundlehren der darstellenden Geometrie werden anschaulich vorgetragen, wenn es auch hier pädagogisch richtiger sein dürfte, sich dadurch mehr auf die Anschauung zu stützen, daß man mit dem Würfel in verschiedenen Stellungen, von denen eine aus der anderen durch Drehung entsteht, beginnt. Sowohl die synthetische Geometrie der Kegelschnitte, wie die analytische Geometrie der Ebene finden aber völlig meinen Beifall und auch gegen den letzten algebraischen Abschnitt läßt sich nichts Wesentliches einwenden.

Ganz besonders wertvoll wird das Buch durch die große Anzahl von Uebungsaufgaben, die ihm gewiß bald Freunde erwerben werden. Es ist eines der besten Bücher seiner Art.

Auch die äußere Ausstattung, insbesondere die Zeichnung der Figuren ist vorzüglich.

4. Dr. **H. Berkenbusch**, Mathematisches Uebungsbuch für Realschulen, Realprogymnasien und Progymnasien. Aufgaben aus den Abgangsprüfungen sechsstufiger höherer Lehranstalten. 136 S. Berlin 1902, L. Simion. 2 M.
Lösungen dazu. 41 S. 80 Pf.

Eine derartige Zusammenstellung von Aufgaben aus den Abgangs-

prüfungen einer Schulgattung ist in mehr als einer Hinsicht ein verdienstliches Werk, meiner Ansicht nach aber ganz besonders deshalb, weil es für den Unterricht von großem Vorteil sein muß, wenn der Lehrer einen Einblick in das erhält, was auf verwandten Anstalten verlangt wird. Der Verfasser sagt im Vorwort, daß sich bei der Aufstellung der Sammlung gezeigt habe, wie verschieden das mathematische Pensum selbst an ganz gleichartigen Schulen behandelt wird, und spricht den Wunsch aus, zu einer Ausgleichung der Gegensätze durch sein Werk beizutragen. Ich kann mich diesem Wunsche nur anschließen. Zugleich soll das Buch ein Uebungsbuch für die oberen Klassen der in Rede stehenden Schulen bilden. Dazu dürfte es sich in der Tat gut eignen. Auf die Aufgaben selbst, die in 2 Hauptteile, solche aus der Arithmetik und Algebra und aus der Planimetrie, Trigonometrie und Stereometrie, zerfallen, will ich mir ersparen, näher einzugehen, möchte aber jedem, den es angeht und dem diese Zeilen zu Gesicht kommen sollten, bitten, sich das Buch kommen zu lassen. Er wird es gewiß nicht bereuen.

5. **R. Baltin** u. **W. Maiwald**, Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik, Trigonometrie und Stereometrie mit zahlreichen Anwendungen aus der Planimetrie und Physik für Seminare und Präparandenanstalten. Unter Zugrundelegung der Müller-Kutnewskyschen Aufgabensammlung. Teil 1. 336 S. Leipzig 1902, B. G. Teubner. Geb. 3 M.

Von der bereits im Jahresberichte von 1900 besprochenen Müller-Kutnewskyschen Sammlung unterscheidet sich diese Bearbeitung dadurch, daß bei den allgemeinen Uebungen eine Reihe von Aufgaben ausgeschieden, dagegen der Uebungsstoff in der Zinseszins- und Rentenrechnung, der Trigonometrie und Stereometrie sehr vermehrt ist. Die beiden falschen Aufgaben in Nr. 22 sind richtig gestellt, dagegen finden sich noch die Lebensversicherungsaufgaben vor, die nicht der Praxis entsprechen. Trigonometrische und stereometrische Aufgaben enthielt die ursprüngliche Sammlung meiner Ansicht nach bereits mehr als genug. Immerhin ist es ja nicht gerade ein Fehler, daß diese Aufgaben noch vermehrt worden sind. Unter ihnen befinden sich aber welche, die aus dem zweiten Teile der Müller-Kutnewskyschen Sammlung herübergenommen sind und auf Gleichungen 3. Grades führen, während das Buch sonst nur die quadratischen Gleichungen berücksichtigt!! Es wird aber im Unterrichte gewiß nicht unbrauchbar sein.

6. Dr. **B. Biel**, Prof., Mathematische Aufgaben für die höheren Lehranstalten unter möglichster Berücksichtigung der Anwendungen. Ausgabe für Realanstalten. 1. Teil: Die Unterstufe. 206 S. Leipzig 1903, G. Freytag. Geb. 2,50 M.

Die vorliegende Sammlung, die als Ergänzung zu dem Thiemeschen Leitfaden (s. III, 3) gedacht ist, soll besonders der Konzentration des Unterrichts dienen. Es finden sich deshalb unter den angewandten Aufgaben eine große Zahl physikalischen, chemischen, geographischen und technischen Inhalts. Einige erscheinen freilich etwas gekünstelt. Ferner besitzt das Buch den großen Vorteil, daß „nach genügender Einübung der Gesetze einer bestimmten Grundrechnungsgruppe alsbald zur Lösung von Bestimmungsgleichungen geschritten" werden kann. Es ist stets auf die hierher gehörenden Gleichungsaufgaben hingewiesen. Das in dem Buche benutzte Zeichen für den Logarithmus ist doch zu ungebräuchlich. Auch in dem Thiemeschen Leitfaden findet es sich nicht.

Unter den in letzter Zeit erschienenen Aufgabensammlungen dürfte diese eine der brauchbarsten sein.

7. Dr. A. Schülke, Prof., **Aufgaben-Sammlung aus der Arithmetik, Geometrie, Trigonometrie und Stereometrie nebst Anwendungen auf Astronomie, Feldmessung, Nautik, Physik, Technik, Volkswirtschaftslehre für die oberen Klassen höherer Schulen.** Mit 45 Fig. im Text. 193 S. Leipzig 1902, B. G. Teubner. Geb. 2,20 M.

Wieder eine neue Aufgaben-Sammlung, die sich aber von allen existierenden so wesentlich unterscheidet, daß es sich schon verlohnt, etwas näher auf sie einzugehen. Sie ist für die Klassen Unter-Sekunda bis Ober-Prima der höheren Schulen bestimmt. Es wird in ihr die Rechnung fast überall auf 4, nur bei den Zinsfaktoren auf 5, bei weniger genauen Aufgaben aber auf 3 geltende Ziffern durchgeführt, ferner ist die Dezimalteilung des Grades angewandt. Graphische Darstellungen werden bereits auf früher Stufe benutzt und auf die Genauigkeitsgrenzen und Fehlerbestimmungen wird eingegangen. Endlich findet sich eine große Anzahl Aufgaben aus der Astronomie, Feldmessung, Nautik, Physik, Technik und Volkswirtschaftslehre vor, die den Zweck haben, „den mathematischen Sinn durch Anwendung auf diese Gebiete zu üben".

Die Anordnung des Stoffes ist eine systematische. Die Arithmetik beginnt. Sie zerfällt in drei Hauptteile, die Grundrechnungsarten (Potenzen, Wurzeln, Logarithmen, Reihen, Kombinatorik, Binomischer Satz), die Gleichungen (2. und 3. Grades, transzendente und diophantische Gleichungen) und die Funktionen (graphische Darstellung, Maxima und Minima, Reihenentwicklung). Im zweiten Hauptabschnitt: „Geometrie" ist neben der elementaren Planimetrie auch die analytische Geometrie vertreten. Es folgt die Trigonometrie, die erst die Dreiecksberechnung, dann die Goniometrie bringt. Nach einem weiteren Abschnitt über Raumlehre kommt zum Schluß der interessanteste Teil des Buches, die Anwendungen. Einige Aufgaben über Interpolation und Umrechnung von Maßen machen den Anfang. Aus den Aufgaben über Volkswirtschaftslehre möchte ich zunächst auf die Aufgaben aufmerksam machen, die dazu dienen, den Unterschied zu zeigen, wenn man die Zinseszinsformel für gebrochenes n benutzt oder sie nur für die ganzen Jahre ansetzt und für die übrig bleibenden Bruchteile einfache Zinsen berechnet. Ebenso wie diese Aufgaben, zeigen auch die, welche in die Lebensversicherung einführen, die Hand des geübten Pädagogen. Endlich haben wir auch hier einmal ein deutsches Schulbuch vor uns, das so rechnet, wie es die Lebensversicherungen in der Praxis tun! Unter den praktischen Aufgaben aus der Volkswirtschaftslehre fehlen auch solche über Feldmessung und Höhenbestimmung nicht. Den nächsten Abschnitt der Anwendungen bilden astronomische Aufgaben. Ich bin völlig der Ansicht des Verfassers, daß die Vorausberechnungen der Planetenerscheinungen „zu den schönsten Aufgaben gehören, die man im Unterrichte überhaupt stellen kann". Wie diese, so sind auch die später folgenden Aufgaben über Dach- und Brückenkonstruktionen eigene Aufgaben des Verfassers. Neben ihnen finden sich noch Aufgaben aus der Nautik und aus der Physik. Letztere kommen meiner Ansicht nach etwas schlecht weg. Ferner schließen sich an diese Anwendungen noch einige Fragen aus der Kristallographie an. Maxima und Minima und ein Paragraph über „Grenzen für die Genauigkeit der Rechnung" bilden den Schluß der Sammlung, die gewiß gut zu gebrauchen ist, wenn ich auch nicht verschweigen kann, daß mir ein großer Teil der Aufgaben für Sekundaner und Primaner doch zu einfach und leicht vorkommt. Ich bin der Ansicht, daß nicht nur durch zu hohe Anforderungen, sondern auch dadurch, daß man den Schülern zu wenig

zutraut, der Unterricht langweilig werden kann. Die goldene Mittelstraße ist hier die beste. Je größer die Schwierigkeiten sind, die ein Schüler bei der Lösung einer Aufgabe überwindet, um so größer wird auch die Befriedigung sein, die er empfindet, wenn ihm die Lösung gelungen ist. Natürlich müssen die Schwierigkeiten aber derart sein, daß er ihrer Herr werden kann.

Immerhin finden sich natürlich auch schwierigere Aufgaben vor und, wie ich schon andeutete, es finden sich zum Teil so gute methodische Winke in dem Buche, daß es sich schon deshalb verlohnt, einen Versuch mit ihm zu machen. Ob es sich in der Schule einbürgert und bewährt, wird die Zukunft zeigen.

8. Dr. R. Fricke, Prof., Hauptsätze der Differential- und Integral-Rechnung als Leitfaden zum Gebrauch bei Vorlesungen. 3., umgearb. Aufl. Mit 74 Fig. i. Text. 218 S. Braunschweig 1902, F. Vieweg & Sohn. 5 M., geb. 5,80 M.

Dieser Leitfaden der Differential- und Integralrechnung, auf den im Jahresberichte von 1897 aufmerksam gemacht wurde, war ursprünglich in 3 Heften erschienen und für die Studierenden der technischen Hochschule in Braunschweig bestimmt. Da das Buch aber in weiteren Kreisen Benutzung gefunden hat, so sind bei dieser Neuauflage diese Hefte zu einem Bande verschmolzen worden. Auch in der Darstellung, die nur das „Gerüst" der Vorlesungen über Differential- und Integralrechnung darstellt, sind einzelne Aenderungen vorgenommen worden. Dadurch hat das Buch aber zweifellos nichts eingebüßt. Da der pädagogische Jahresbericht den Unterricht an Hochschulen ausschließt, so bin ich nicht in der Lage, ausführlicher auf das Buch einzugehen. Es ist aber meinem Urteil nach ein sehr gutes Buch, das sich gewiß auch weiterhin viel Freunde erwerben wird.

9. Dr. Fr. Junker, Prof., Repetitorium und Aufgabensammlung zur Differentialrechnung. 119 S. mit 42 Fig. im Text. Leipzig 1901/1902, G. J. Göschensche Verl. à geb. 80 Pf.
Höhere Analysis. 2. Teil: Integralrechnung. 208 S. mit 89 Fig. 2. Aufl.
Repetitorium und Aufgabensammlung zur Integralrechnung. 128 S. mit 50 Fig.

Diese drei Bändchen gehören der Sammlung Göschen an, die „unser heutiges Wissen in kurzen, klaren, allgemeinverständlichen Einzeldarstellungen" umfaßt. Alle drei sind in der Tat kurz, klar und verständlich geschrieben. Die Repetitorien sind natürlich etwas kürzer gefaßt. Sie setzen schon einige Kenntnis der Differential- bez. Integral-Rechnung voraus. Die gut gewählten Uebungsbeispiele sind sehr geeignet, Sicherheit und Gewandtheit in diesem Gebiete zu erlangen.

Die Integralrechnung, höhere Analysis, 2. Teil, beginnt mit einfachen unbestimmten Integralen, woran sich die Integration rationaler algebraischer, irrationaler und transzendenter Differentiale schließt. Ein Abschnitt über bestimmte Integrale bildet den Schluß des allgemeinen Teiles. Der zweite größere Hauptteil behandelt Anwendungen aus der ebenen und räumlichen Geometrie, Schwerpunktsbestimmungen und endlich geometrische Berechnungen, bei denen Doppelintegrale auftreten.

Die Bücher erfüllen ihren Zweck und verdienen weite Verbreitung.

XIII. Geographie.

Von

Paul Weigeldt,

Schuldirektor in Leipzig.

Eine ähnliche Umgestaltung, wie man sie in neuerer Zeit im Geschichtsunterrichte und im naturkundlichen Unterrichte zu erstreben suchte, bemüht man sich jetzt im geographischen Unterrichte herbeizuführen. In allen schulgeographischen Arbeiten begegnet man mehr oder minder deutlich ausgesprochen der Forderung, der erdkundliche Unterricht möchte „seine assoziierende Kraft zur Geltung bringen", er möchte erkennen lassen, welch „lebendige Fühlung" die geographische Wissenschaft „heute mit Geologie und Naturwissenschaft, Geschichte und Volkswirtschaft unterhalte" (Herm. Wagner in „Der Reform des höheren Schulwesens in Preußen", S. 253). Dagegen läßt sich streng genommen nichts einwenden; wenn aber Aeußerungen fallen wie die: „Die Geographie sei doch eigentlich nur ein Gesichtspunkt, unter dem die Kenntnisse namentlich aus allen mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern zusammengruppiert werden" (Südwestdeutsche Schulblätter 1901, Nr. 12, S. 389), wenn ein Verein akademisch gebildeter Lehrer (In Baden!) so etwas aussprechen kann und auszusprechen wagt, dann gilt es, die Augen offen zu halten und gegen Jameson-Ritte jener Wissenschaften in das Gebiet der Erdkunde und gegen die Selbständigkeit der Erdkunde ständig auf der Hut zu sein (Geogr. Anzeiger, 3. Jahrg. 1902, S. 84). Für uns entsteht vor allem die Frage, ob der geographische Unterricht in der Volksschule in dem angedeuteten Sinne zu verfahren habe — und in welchem Maße. Wagner bezeichnet es als einen Uebelstand (a. a. O. S. 248), „daß die neue Schule geographischer Fachlehrer[1]) vieles von dem, was sie voll Begeisterung auf der Universität aufgenommen, zu unvermittelt in die Schule hin-

---

*) Mit ihnen meint Wagner alle die, die sich nur die bis 1898 gestattete Facultas docendi „für untere Klassen" erworben. „Für die Kandidaten eine Erleichterung, ward diese Maßregel insofern verhängnisvoll, als der geographische Unterricht gerade im Anfangsstadium ein schwieriger ist, der volle Beherrschung des Fachs vonseiten des Lehrers voraussetzt. Die Anforderungen, die man dagegen in solcher Prüfung stellen konnte, schlossen nicht die Gewähr ein, daß die Kandidaten eine ausreichende Uebersicht über das Gesamtgebiet oder die Methoden wissenschaftlicher Betrachtungen gewonnen hatten, um später zweckmäßige Auswahl des Stoffes vollziehen oder planmäßige Studien anschließen zu können."

eintrug und zwar gerade dort, wo sie dazu allein Gelegenheit fand, — in die unteren Klassen." Und Christian Gruber schreibt in der Beilage zur Allgemeinen Zeitung (Nr. 266, S. 332): „Lieber beschränke man die geographische Belehrung in der Sexta und Quinta auf die eigentliche Heimatkunde mit einer Wochenstunde oder lasse sie selbst gänzlich ausfallen, als daß man die Oberklassen leer ausgehen läßt. Denn erst hier kann der erdkundliche Unterricht durch Verwertung der mathematischen, naturkundlichen und historischen Kenntnisse der Schüler ganz zu dem werden, was er eigentlich sein soll. Erst hier vermag er die Assoziation, die ihm Herbart und vor allem auch Alfred Kirchhoff mit Recht nachrühmen, in vollem Maße auszuüben."

Wie aller erdkundliche Unterricht, so hat auch der an Volksschulen „an seinem Teile dazu beizutragen, daß der Charakter der Erdkunde als freier und selbständiger Wissenszweig gewahrt bleibe und weiter befestigt werde", aber im erhöhten Sinne gelten für ihn die Grenzlinien, welche die Erdkunde von der Geologie und Naturbeschreibung, Geschichte und Volkswirtschaft trennen. „Tatsachen aus diesen Wissenschaften sind im Geographieunterrichte nur insoweit heranzuziehen, als sie mit den geographischen Verhältnissen in innigem Zusammenhange stehen und diese dadurch ihre Erklärung finden" (Gruber, Ueber Geographie und geogr. Unterricht an höheren Lehranstalten, S. 116), und auch für viele davon ist der jugendliche Geist im allgemeinen noch nicht reif genug. Geben wir uns ja keiner Täuschung hin, das Gespenst des Verbalismus schleicht sich gar zu leicht auch in den geographischen Unterricht. Gegenwärtig besticht recht viele „das Neue"; erst im Laufe der Zeit wird sich abklären, was an den neueren Errungenschaften der geographischen Wissenschaft sich fruchtbringend dem Volksschulunterrichte einverleiben läßt.

Bis dahin sorgen wir nur dafür, daß unser geographischer Unterricht auch auf der untersten Stufe und vor allem auch in der Heimatkunde nicht ausschließlich beschreibend sei, daß er dauerhaftes Einprägen der topischen Grundzüge nicht versäume und daß die sog. politische Geographie nicht als „Anhängsel des übrigen nur ins Schlepptau" genommen werde, bis dahin trage jeder an seinem Teile dazu bei, daß man die geographischen Tatsachen nicht mehr lose aneinanderreihe, sondern innerlich verknüpfe und neben dem Gedächtnis Phantasie und Denkvermögen in Anspruch nehme, bis dahin vermeide jeder so viel wie möglich die Verquickung des erdkundlichen Unterrichtsstoffes mit fremden Elementen, sie tritt in den meisten der Lehrbücher, die sie pflegen, auf als unnatürliche Belastung der Schulgeographie mit rein geologischen und naturgeschichtlichen, rein historischen und literaturgeschichtlichen und rein volkswirtschaftlichen Einzelangaben und ist „das frühere Sammelsurium der politischen Geographie" in neuem Gewande.[1]) Man lese nur einmal M. und A. Geistbecks Leitfaden der Geographie für Mittelschulen, 5. Teil

*) So schreibt beispielsweise Ernst Stephan in Dresden in einem Aufsatze über „Lehrplanstudien, Erdkunde betr." (Prakt. Schulmann 51. Bd., 1902, S. 731): „Unser bestehender Lehrplan läßt die Kulturgeographie nicht unbeachtet; so, wenn er in Klasse 5 bei Lommatzsch die sächsische Landwirtschaft, bei Radeberg die Glasfabrikation, bei Zittau die Leinenindustrie zur Darstellung kommen läßt." Dergleichen „kulturgeographische" Belehrungen hat nach meiner Erfahrung jeder einsichtsvolle Schulmann in seinem Plane schon lange — einer meiner Lehrer vor 37 Jahren! — und nicht bloß „hie und da zu schüchternem Ausdruck" gebracht.

(S. 536—538 dieses Berichtes), Rasches Produktion und Handel (S. 531 dieses Berichtes) u. a. m.

Das Jahr 1902 hat zwei neue Lehrpläne gebracht: Michaelis 1902 gelangte der im Auftrage des Ministeriums von einer Kommission unter dem Vorsitze des Provinzialschulrates Prof. Voigt ausgearbeitete Berliner Lehrplan für achtklassige Volksschulen zur Einführung, und vom 22. Dezember 1902 datiert ist eine neue Lehr- und Prüfungsordnung für die sächsischen Realgymnasien.

Der „Grundlehrplan der Berliner Gemeindeschulen" fordert als Lehrstoff folgendes:

Klasse 5 (wöchentlich 2 Stunden): Heimatkunde von Berlin. — Die Provinz Brandenburg. — Die Beobachtung der (in Klasse 7 begonnenen, aber in Klasse 6 nicht fortgesetzten) Himmelserscheinungen ist fortzusetzen.

Klasse 4 (2 Stunden): Uebersicht über die Erdteile und Weltmeere. — Deutschland. — Die Beobachtung der Himmelserscheinungen ist zu erweitern: scheinbare Bewegung von Sonne, Mond und Sternen, die Lichtgestalten des Mondes, seine Stellung zur Sonne, Beobachtungen über den Schatten.

Klasse 3 (2 Stunden): Die außerdeutschen Länder Europas. — Scheinbare tägliche und jährliche Bewegung der Sonne; scheinbare Bewegung des Mondes und seine Lichtgestalten.

Klasse 2 (2 Stunden): Die fremden Erdteile mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Kolonien und Schutzgebiete. — Abschließende Darstellung der Erdkunde Deutschlands unter besonderer Hervorhebung der Naturverhältnisse.

Klasse 1 (2 Stunden): Die wirtschaftlichen Verhältnisse des Vaterlandes. — Die Stellung Deutschlands im Weltverkehre. — Die Pölhöhe verschiedener Horizonte: die Horizonte vom Aequator, vom Pol, von Venedig, vom Wendekreise und vom Polarkreise. Ableitung der Kugelgestalt der Erde. Der Globus. Geographische Länge und Breite. — Achsendrehung der Erde. Die jährliche Sonnenbahn. Umlauf der Erde um die Sonne. Der Mond. Die Sonnenwelt. Die Fixsterne. Das Weltall.

Zu dem Lehrverfahren wird bemerkt:

„Der Unterricht in der Erdkunde knüpft an die heimatkundlichen Belehrungen der 6. Klasse an. Er führt von hier aus, soweit als möglich, auf dem Wege der unmittelbaren Anschauung zu der Auffassung der wichtigsten Straßenzüge Berlins und seiner nächsten Umgebung. An diesem Stoffe sind die einfachsten erdkundlichen Grundbegriffe zu entwickeln.

Die erste Einführung in das Kartenverständnis ist schon hier anzubahnen. Auf die Anschauung des erdkundlichen Gegenstandes folgt deshalb in jedem Falle die Zeichnung, die durch das Zusammenwirken von Lehrern und Schülern zustande kommen muß. An den auf diese Weise entstandenen Umriß schließen sich Besprechungen an, durch welche das Kartenlesen vorbereitet wird.

Indem der erdkundliche Unterricht sich sodann der heimatlichen Provinz zuwendet, rückt die Karte in seinen Mittelpunkt. Diese Stelle behauptet sie für alle übrigen Stufen. Es muß daher schon in der

5. Klasse bei der Behandlung der Provinz das grundlegende Kartenverständnis gewonnen werden. So werden auch die regelmäßigen Uebungen im Kartenlesen in dieser Klasse den Anfang nehmen.

Bei der Betrachtung eines größeren Länderraumes ist immer von dem Ganzen auszugehen. Erst nachdem eine vorläufige Uebersicht gewonnen ist, wendet sich die Betrachtung den einzelnen Teilgebieten zu. Hierbei müssen die erdkundlichen Grundbeziehungen in einer festen Ordnung auftreten. Die Auffassung der natürlichen Verhältnisse wird die Grundlage bilden müssen. Der Zusammenhang zwischen den Naturbedingungen und der Kulturentwicklung ist überall bestimmt herauszustellen.

Den Ausgangspunkt für die Himmelskunde bildet die unmittelbare Anschauung am Himmel. Von der 3. Klasse ab werden die bisherigen Beobachtungen vervollständigt, berichtigt, miteinander in Verbindung gesetzt und übersichtlich zusammengefaßt. Die Erscheinungen des Berliner Horizontes werden mit den Erscheinungen über anderen Horizonten verglichen, und aus der verschiedenen Polhöhe wird die Kugelgestalt der Erde abgeleitet. Die Achsendrehung der Erde und ihr Umlauf um die Sonne sind durch den Globus und das Tellurium zu veranschaulichen."

Im Lehrstoffe vermissen wir in Klasse 3 und 2 eine Bemerkung derart, daß nicht alle Länder in gleicher Ausführlichkeit, zeitlich wichtige eingehender behandelt werden möchten. Der Globus wird — erst in Klasse 1! — doch wohl zu spät eingeführt. Ebenso möchten die Schüler die Kugelgestalt der Erde und die geographische Länge und Breite eher kennen lernen.

Warum bei der Betrachtung eines größeren Länderraumes (?) immer von dem Ganzen ausgegangen werden soll, sehen wir nicht ein; auch halten wir es mit Gruber, Kirchhoff u. a. nicht für nötig, ja nicht einmal für ratsam, die erdkundlichen Grundbeziehungen stets in einer festen Ordnung auftreten zu lassen.

Die neue Lehrordnung für die sächsischen Realgymnasien stellt folgendes Lehrziel auf: Bekanntschaft mit den Grundlehren der mathematischen und physischen Erdkunde; Verständnis für den Zusammenhang der menschlichen Kulturverhältnisse mit der Beschaffenheit der Erdoberfläche. Sicherer Ueberblick über die politische Erdkunde, genauere Bekanntschaft mit Mitteleuropa.

Die Verteilung des Unterrichtsstoffes ist für die Unter- und Mittelklassen dieselbe geblieben. Der elementare Kursus fordert die Entwicklung der Grundbegriffe in Sexta und Quinta an der nächsten örtlichen Umgebung und die Behandlung Sachsens ausführlich und des Deutschen Reiches im Ueberblick für Sexta, des außerdeutschen Europa für Quinta und der außereuropäischen Erdteile mit besonderer Berücksichtigung der wichtigsten Kolonialgebiete für Quarta. Von den Mittelklassen hat Untertertia das Deutsche Reich eingehend zu behandeln, „vornehmlich nach der physischen Seite, unter steter Rücksichtnahme auf Industrie, Handel und Verkehr", Obertertia das übrige Europa und Untersekunda die Länderkunde der außereuropäischen Erdteile mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Schutzgebiete. Für den abschließenden Kursus, Obersekunda und Unterprima, ist als Lehraufgabe „Ergänzung und Vertiefung des bis dahin Behandelten unter zusammenfassenden naturwissenschaftlichen Gesichtspunkten" vorgeschrieben.

An diesem Lehrplane ist vor allem hocherfreulich die Ausdehnung des erdkundlichen Unterrichtes bis Unterprima, wenn auch die eine Stunde

für sie der Obersekunda entzogen wird. Befremdlich wirkt die Bemerkung, daß der Unterricht von Untertertia an von „tunlichst naturwissenschaftlich vorgebildeten Lehrern" erteilt werden soll, „zulässig ist jedoch auch eine Verbindung mit der Geschichte". Von geographisch geschulten Lehrern, deren Sachsen doch jedenfalls genug besitzt (Oder ist an Vollakademikern ein Mangel?), ist mit keinem Worte die Rede.

Literatur.

I. Methodisches.

1. Dr. **Max Eckert**, Das Verhältnis der Handelsgeographie zur Anthropogeographie. Im Bericht über die Oeffentliche Handelslehranstalt zu Leipzig für das 71. Schuljahr, 1901 bis 1902. 38 S. Leipzig 1902, Hesse & Becker.

Der Verfasser kennzeichnet beide Disziplinen, Anthropogeographie und Handelsgeographie, als selbständige Wissenschaften andern verwandten Wissenschaften gegenüber, weist nach, daß die Handelsgeographie zwar weder ein Teil der Anthropogeographie noch eine angewandte Anthropogeographie ist, wohl aber von dieser Mittel und Wege gezeigt bekommt und Hilfe erhält, wie sie ihren Stoff vertiefen kann, grenzt die Handelsgeographie nach anderen Disziplinen ab und skizziert den Grundriß ihres Aufbaues. Die Arbeit ist sehr lesenswert.

2. Dr. **Christian Gruber**, Reallehrer, Ueber Geographie und geographischen Unterricht an höheren Lehranstalten. Kritische Betrachtungen. IV u. 122 S. München 1902, Max Kellerers Hofb. 1,50 M.

Auch das vorliegende Werk des den Geographen bekannten Münchener Schulmannes verdient warme Empfehlung. Sein Inhalt gliedert sich in drei Teile.

Der erste Teil handelt vom Entwicklungsgang, Zweck, Inhalt und von den Grenzen der Geographie als Forschungszweig. Abschnitt 1 bis 7 heben die Verdienste Ritters und seiner Vorgänger, v. Humboldts, Peschels und der neueren akademischen Vertreter der Geographie hervor und treten den Behauptungen Wisotzkis: die Geographie sei von den ältesten Zeiten an bis zur ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts nur vom Nützlichkeitsstandpunkt aus behandelt worden, und Gerlands: die wesentliche Aufgabe der Geographie liege darin, die fortwährende unmittelbare Wechselwirkung zwischen Erdinnerem und Erdoberfläche nachzuweisen, entschieden entgegen. Abschnitt 8 handelt von der Abmarkung der Geographie gegenüber der Geschichte, Geologie und Statistik, und Abschnitt 9 macht uns mit des Verfassers Anschauungen von dem Zweck und Ziel der Geographie bekannt. „Die Geographie — schreibt er — ist die Wissenschaft von der natürlichen Ausstattung der Erdräume mit besonderer Rücksicht auf die natürlichen Daseinsbedingungen des Menschen. Trotz ihrer weltumspannenden Aufgabe, zu deren Lösung sowohl die mathematisch-physikalisch-exakte, als die biologisch-historisch-konklusive Methode angewendet werden müssen, ist die Geographie eine einheitliche und selbständige Wissenschaft. Der große einheitliche Zug, welcher das Wesen der Geographie durchflutet,

ist besonders in der zukünftigen Forschung mit Nachdruck hervorzukehren. Durch den gewaltigen Aufschwung aller der Erdkunde verwandten Naturwissenschaften hat die allgemein physikalische Seite der Geographie in den jüngsten Jahrzehnten eine viel ausgiebigere Förderung erfahren als die Länderkunde im besonderen. Für sie liegt vor allem nach der volkswirtschaftlichen und anthropogeographischen Richtung hin in Zukunft noch ein weites Arbeitsfeld offen. Wissenschaft und Schule haben es gleichzeitig mit Verständnis und Ausdauer zu bebauen."

Der zweite Teil: Aus der Vergangenheit der deutschen Schulgeographie bringt in Abschnitt 1 Allgemeines über den geschichtlichen Gang des geographischen Unterrichts in Deutschland und seine Hindernisse, gibt in Abschnitt 2 eine Ueberschau von Strabo, dessen Erdbeschreibung „eine ansehnlichere Summe von Ratschlägen über die geographische Belehrung enthält, als man gemeinhin annimmt", bis Comenius, den Vater des heimatkundlichen Unterrichts, und stellt endlich (Abschnitt 3 und 4) zusammen, was das 18. und 19. Jahrhundert für den geographischen Unterricht geleistet haben.

Der dritte Teil: Blicke auf die gegenwärtige Schulgeographie und ihre zukünftige Ausgestaltung enthält zunächst eine kurze Charakteristik der modernen Strömungen in der Schulgeographie. Dabei ergibt sich, daß mit dem Anwachsen des erdkundlichen Schrifttums für die Schule erfreulicherweise die spezifisch methodischen Zänkereien merklich abgenommen haben, daß die synthetische Methode in der Auffassung der Pestalozzianer und Diesterwegs sowohl in der Volksschule, wie in der Mehrzahl der höheren Lehranstalten Deutschlands siegreich Raum gewonnen hat, und daß ihr Vordringen kräftig die Methode des heimatkundlichen Unterrichtes förderte. Abschnitt 2 berichtet, anknüpfend an Friedrich Ratzels Vortrag über die Lage im Mittelpunkt des geographischen Unterrichts (Vergl. Päd. Jahresbericht, 52. Band 1899, S. 450), an seine Anthropogeographie, die Schilderungen im ersten Bande seiner Vereinigten Staaten von Nordamerika und sein Deutschland (Vergl. Päd. Jahresbericht, 51. Band 1898, S. 394) über dessen Bedeutung für das geographische Lehrverfahren, und Abschnitt 3 bringt in Leitsätzen zum Ausdruck, was die Schulgeographie in der Zukunft hauptsächlich zu beachten hat. Den Leitsätzen müssen wir hier im Päd. Jahresberichte Raum gönnen.

„Der geographische Unterricht an höheren Lehranstalten hat an seinem Teile dazu beigetragen, daß der Charakter der Erdkunde als freier und selbständiger Wissenszweig gewahrt bleibe und weiter befestigt werde. — Deshalb gelten auch für ihn, und zwar in erhöhtem Sinne, die Grenzlinien, welche die Erdkunde von der Geologie, Geschichte und Statistik trennen. Tatsachen aus diesen Wissenschaften sind im Geographieunterrichte nur soweit heranzuziehen, als sie mit den geographischen Verhältnissen in innigem Zusammenhange stehen und diese dadurch ihre Erklärung finden. — Auch der einheitliche Zug im Wesen der Erdkunde muß im geographischen Unterrichte zum Ausdruck kommen. — Durch alle Lehrstufen, von der höchsten bis zur niedrigsten, hat der geogr. Unterricht gleich dem naturkundlichen, das wissenschaftliche Verfahren einzuhalten. — Man übersehe nicht, daß sich die erdkundliche Belehrung ganz besonders auch zur systematischen Pflege einer tüchtigen und gesunden Phantasie eignet. — Der Lernstoff ist auf das wirklich Bedeutsame, Charakteristische und Dauernde an den geographischen

Erscheinungen zu beschränken. — Eine Hauptaufgabe auf dem Gebiete der zukünftigen Schulgeographie liegt auf dem Gebiete der Länderkunde. — Nicht alle Länder sind gleichmäßig eingehend und stets in unwiderruflich gleicher Reihenfolge zu behandeln. — Auf Länder von „temporeller Wichtigkeit" ist die notwendige Rücksicht zu nehmen und zwar schon deshalb, weil dadurch das Interesse der Schüler an geographischen Darstellungen und aktuellen Begebenheiten in hohem Grade beeinflußt wird und gewinnen kann. — Auf die möglichst allseitige Behandlung solcher Anschauungsbilder, welche typische, in den Grundzügen allenthalben auf der Erdoberfläche wiederkehrende Landschaften (Kammgebirge, Plateaus, Dünenlandschaften u. s. w.) darstellen, ist ein besonderes Gewicht zu legen. — Neben den üblichen Veranschaulichungsmitteln sollen vor allem Reliefkarten möglichst großen Maßstabes (auch mit geologischer Färbung) und ferner die wichtigsten gebirgsbildenden Gesteine (hauptsächlich aus dem Gebiete des Deutschen Reiches) beim geogr. Unterrichte zur Verwendung kommen. Außerdem hat das Experiment, vor allem bei der Einführung in die allgemeine Erdkunde, zu seinem Rechte zu gelangen. — Schon vor mehr als 200 Jahren hat Hübner, der Vater, die hohe unterrichtliche Bedeutung des Parallelismus von Geographiebuch und Atlas erkannt. — Noch ein größeres Gewicht sollte, vor allem in Süddeutschland, künftighin auf Schülerwanderungen und Schulreisen gelegt werden. — Ferner empfiehlt sich als ganz besonders anregend der Besuch geologischer, ethnographischer und kunstgeschichtlicher Sammlungen der einzelnen Schulorte. — In die Schülerbibliotheken sind für alle Klassen, hauptsächlich aber für die unteren und mittleren, tüchtige geographische Schilderungen und Reisebeschreibungen einzustellen, und die Zöglinge mögen angehalten werden, sie fleißig und mit Nutzen zu lesen. Wirksam erweisen sich gelegentliche Hinweise auf solche Schriften bei Einführung in die Länderkunde. — Niemals möge es beim geogr. Unterrichte an höheren Lehranstalten an einem vollgerüttelten Maße von Kritik mangeln. — Bei allem aber vergesse kein Lehrer der Erdkunde die Mahnung H. Wagners: „Zur bleibenden Erfassung des Naturlebens ist der jugendliche Geist im allgemeinen noch nicht reif genug. Nur Samen, die oft sehr spät aufgehen, können ausgestreut werden ... Sieht man oft von dem formalen Bildungswerte ab, so bleibt oder sollte bleiben als Niederschlag des geogr. Unterrichts eine Summe von Vorstellungen, die sich, wenn das Gedächtnis die Einzelheiten hat entschwinden lassen, bei späterer Anregung oder Beschäftigung mit dem Gegenstand leicht zu lebendigen Bildern wieder ergänzen lassen."

Mag unsere eingehende Inhaltsangabe dem Verfasser ein Beweis sein für die Wertschätzung, die wir seiner gediegenen und trefflichen Arbeit zollen!

3. Dr. **Ed. Stummer**, Zum Geographieunterricht an der Realschule. Im Jahresberichte der Landesoberrealschule zu Römerstadt am Schlusse des Schuljahres 1902. 12 S. Römerstadt 1902, Verlag der Landesoberrealschule.

Der Verfasser unterzieht folgende Punkte einer Besprechung: Lehrbuch und Karten in ihrem Verhältnis zueinander — Kartenskizzen der Schüler — Schülerausflüge — Der Geographieunterricht in der vierten Klasse (Vaterlandskunde: Oesterreich-Ungarn) — Der Geographieunterricht in den oberen Klassen.

4. **Hans Trunk, Die Anschaulichkeit des geographischen Unterrichts.** Ein Beitrag zur Methodik dieses Gegenstandes. 4., gänzl. umgearb. Aufl. VIII u. 252 S. Wien 1902, Karl Graeser & Co. 3,40 M., geb. 4 M.

So sehr wir uns freuen, daß das bei seinem letzten Erscheinen auch von uns warm empfohlene Werk (Vergl. Päd. Jahresbericht 43. Jahrg. 1901, S. 312) in einer neuen und dazu gänzlich umgearbeiteten Auflage vorliegt, so können wir doch nicht verschweigen, daß wir mit dem beständigen Anwachsen seines Umfanges (1. Auflage 23 Seiten — 2. Auflage 56 Seiten — 3. Auflage 204 Seiten — 4. Auflage 252 Seiten!) nicht einverstanden sind. Wohin soll das führen! Man streiche doch einmal alles, was dem Titel nach nicht in das Buch hineingehört, und dann befleißige man sich „gedrungener Kürze": Ergebnisse methodologischer Untersuchungen wollen nicht in erster Linie angenehm sein. „Nicht in der Ausdehnung und Ausführlichkeit, sondern in der Beschränkung und Auswahl ist hier ein Preis zu gewinnen" (S. 227). Was in aller Welt hat „das Hilfsbuch für die Hand der Schüler" (S. 223 bis 242) mit der Anschaulichkeit des geographischen Unterrichts zu tun! Und nun gar Erörterungen über die Notwendigkeit eines Hilfsbuches beim geogr. Unterrichte, über die Art seiner Abfassung, über die Auswahl und zweckmäßige Anordnung des in ihm darzubietenden Stoffes, über das Maßhalten in der Aufnahme von Namen und Zahlen, über die äußere Ausstattung des Hilfsbuches, über die zweckmäßige Verwendung desselben u. s. w. Ein Beispiel möge zeigen, wie weit sich der Verfasser verliert: S. 237 heißt es: „Schließlich sei erwähnt, daß auch die äußere Ausstattung des Hilfsbuches nicht ganz bedeutungslos ist, weil der Schüler ein nett ausgestattetes Buch lieber zur Hand nimmt als ein anderes, mithin die äußere Ausstattung gewissermaßen dazu beiträgt, daß der Schüler sich lieber mit dem Gegenstande beschäftigt. Die Ausstattung bezieht sich auf Druck, Papier und Einband. Der Druck des Buches soll scharf und nicht zu klein, das Papier holzfrei, glanzlos und nicht zu dünn, der Einband haltbar und geschmackvoll sein. (In bezug auf die äußere Ausstattung sind besonders hervorzuheben die Lehrbücher aus den Verlagen Herder in Freiburg i. Breisgau, Hirt in Breslau, Velhagen und Klasing in Leipzig, bezüglich des Einbandes namentlich Tempsky in Prag)." — Hin und wieder urteilt der Verfasser nicht entschieden genug, und so kommt es, daß er mitunter empfiehlt, was er an anderen Orten verurteilt. Seite 53 schreibt er, daß sich gegen die sog. terminologischen Reliefs, „die ganz gute Dienste leisten können", „manche Bedenken erheben lassen", S. 66 lesen wir, daß die Abbildungen, die die Veranschaulichung der geographischen Grundbegriffe zum Zwecke haben, an den gleichen Fehlern leiden, die den sog. terminologischen Reliefs eignen, aber trotzdem Beachtung verdienen, und S. 151 empfiehlt er beide Anschauungsmittel als geeignet zur Einführung in das Verständnis der geographischen Begriffe, die der Schüler mit Hilfe der Heimatkarte (?!) nicht gewinnen kann; S. 219 wird empfohlen, in die Schilderungen hie und da Mitteilungen aus der Geschichte und Sage einzuflechten („Wie reizlos steht z. B. Trebur da ohne Kaiser Heinrichs IV. Unglück, auch Preßburg gewinnt an Bedeutung durch das moriamur pro rege nostro Maria Theresias" u. s. w.) und S. 228 heißt es: „Was nützt es der geographischen Erkenntnis des Schülers, wenn er hören und merken muß, daß in Speyer eine Reihe deutscher Kaiser begraben liegt? u. s. w. Lehrt nicht die Erfahrung, daß der erdkundliche Unterricht gerade durch den mitgeschleppten Schwall

von allerlei buntem Wortwerk oft so wenig fruchtbringend wurde, daß derlei fragmentarische Einschiebsel seine Erfolge wesentlich schädigten u. s. w."

Trotzdem aber das Buch in einzelnen Stücken noch verbesserungsbedürftig und verbesserungsfähig ist, empfehlen wir es nach wie vor als ein mit viel Fleiß und Verständnis angelegtes. Möge nur die folgende Auflage eine gekürzte werden!

II. Heimat- und Vaterlandskunde.

1. H. Prüll, Die Heimatkunde als Grundlage für den Unterricht in den Realien auf allen Klassenstufen. Nach den Grundsätzen Herbarts und Ritters dargetan an der Stadt Chemnitz und ihrer Umgebung. Ausgeführt in 18 Lektionen. Ausgabe A. 3., veränd. u. verm. Aufl. VIII u. 109 S., mit 12 Einzelkärtchen u. e. Gesamtkarte von M. Kühnert. Leipzig 1902, E. Wunderlich. 1,60 M., geb. 2 M.

Das Buch ist gut, es könnte aber die nächste Auflage trotzdem auch eine „verbesserte" werden. Nicht einverstanden sind wir mit der vorgeschlagenen Verteilung des Stoffes auf die einzelnen Schuljahre. Wenn die Beobachtungen am Himmel, in der Luft, am Bache, im Walde und auf dem Felde bis in das letzte Schuljahr fortgesetzt und die früheren immer wiederholt werden sollen (Vorwort VII), dann dürfte es sich doch wohl auch empfehlen, die abschließende Lektion über die Winde nicht schon im 6. Schuljahre vorzunehmen. Noch verfrühter treten unseres Erachtens die abschließenden Lektionen über den Verkehr und über die Wohltätigkeits- und Bildungsanstalten auf. Jedenfalls fragt man 13- und 14jährige Kinder mit weit besserem Rechte als 10- und 11jährige: „Wie hat der Stadtrat für die Gesundheit der Bewohner gesorgt? Was geschieht zu deiner leiblichen und geistigen Ausbildung? Wie kannst du dich nach der Schulzeit fortbilden? Welchen Nutzen bringen die Ferienkolonien? Welchen Bildungsgang mußt du durchmachen, wenn du Baumeister, Techniker u. s. w. werden willst?" (S. 81).

2. Heimatkunde von München. Stoffsammlung für den heimatkundlichen Unterricht der Münchener Volksschulen. Nach dem Münchener Lehrplane zusammengestellt und mit den einschlägigen Plänen versehen vom Lehrerinnen-Verein München. 3., umgearb. Aufl. XVI u. 104 S., mit e. Abbild., e. großen Plane u. 10 Plänen im Texte. München 1902, Louis Finsterlin. Geb. 1,30 M.

Von dem Begriffe der Heimat und den Himmelsgegenden ausgehend, behandeln die Verfasserinnen zunächst die Betrachtung des Schulzimmers und des Schulhauses, sowie die nächste Umgebung der Schule. Von dem Schulbezirke aus wird auf dem kürzesten Wege zum Mittelpunkte der Stadt geschritten (Sehr gut!) und von hier aus, vom Kerne der Altstadt, der geschichtlichen Entwicklung entsprechend, der Anschauungskreis erweitert, bis das Gesamtbild der Stadt und ihrer Umgebung erfaßt ist. An der Stelle, wo sich die Behandlung naturkundlicher Themen notwendig macht, sind dieselben angedeutet worden; die geschichtlichen Stoffe haben die Verfasserinnen auf das geringste Maß beschränkt, sie wissen, „daß auf dieser Stufe im kindlichen Geiste die Grundlage für deren Verständnis noch nicht vorhanden ist, sondern erst ganz allmählich erschlossen werden muß".

Wir erklären uns mit den Ausführungen der Verfasserinnen ganz einverstanden, und das um so mehr, als es die Verfasserinnen für

unerläßlich halten, daß der von ihnen gebotene Stoff noch „sorgfältig gesichtet und das für die jeweilige Schule Nötige und Taugliche zusammengestellt werde“. Wenn die Verfasserinnen außerdem noch betonen, daß ihr „Büchlein nicht den Zweck habe, die Vorbereitung auf den Unterricht in der Heimatkunde zu ersetzen“, so stimmen wir dem auch zu; „nur unterstützt und erleichtert soll diese Vorbereitung werden; das Büchlein gehört ins Studierzimmer, nicht aufs Pult“ (Vorwort XIII).

Die dem Texte eingedruckten Pläne und der beigegebene Plan der Stadt München — überaus einfach und dabei sehr verständlich — mit den 4 Profilen des Isartales erfüllen ihren Zweck aufs beste. Gut ist auch die Abbildung von München im Jahre 1493.

Wir empfehlen das Büchlein gern; möge es benutzt werden, wie es die Verfasserinnen wünschen.

3. **Paul Pohle**, Lehrer, Heimatkunde von Plauen im Vogtlande, nach geographischen Einheiten für den Unterricht bearb. 88 S., mit 8 Profilen, e. Bilde u. e. Schattenriß auf e. Tafel. Plauen, A. Kell. 1,60 M.

Wenn auch der Verfasser, wie er im Vorwort bescheiden sagt, nicht mit neuen, hervorragenden Ideen an die Oeffentlichkeit tritt, so halten wir seine hier vorliegende Arbeit doch für wohlgeeignet, zur Klärung der Ansichten über die Erteilung der Heimatkunde beizutragen. Einzelne Partien, beispielsweise die von den Mönchen und Deutschherren, möchten noch schulmäßiger behandelt, andere, wie der heimatliche Himmel, überhaupt aufgenommen werden. — Sehr notwendig erscheint uns die Beigabe eines — wenn auch noch so einfachen — Planes. — Wasser sollte man Kindern des dritten Schuljahres nicht als „Mineral“ ausgeben. Warum Reichenbacherstraße, Hoferstraße, Oelsnitzerstraße u. s. w., wenn Reinsdorfer Bach (S. 58 übrigens auch Reinsdorferbach), Straßberger und Syrauer Tor, Chrieschwitzer Aue, Haselbrunner Weg u. s. w.?

Wir empfehlen die Arbeit aufmerksamer Beachtung.

4. Dr. **Cl. Pagenstert**, Oberl., Heimatkunde von Vechta. Wissenschaftl. Beilage zum Jahresbericht des Gymnasiums zu Vechta 1902. IV u. 57 S., mit 2 Karten. Vechta 1902.

In geschickter Weise behandelt der Verfasser der Reihe nach das Schulzimmer, das Schulgebäude, die Lage des Schulgebäudes, die nächste Umgebung des Schulgebäudes, die Straßen und öffentlichen Gebäude Vechtas, Vechtas Lage am Moorbach, den Plan der Stadt Vechta, Vechta einst und jetzt, die nächste Umgebung Vechtas (in 4 Wanderungen), den heimatlichen Himmel, das Klima der Heimat und das Amt Vechta.

5. Heimatkunde von Südbayern mit Oberpfalz in Wort und Bild. Für die Schüler und Schülerinnen der Volksschulen Münchens zusammengest. von Hauptl. Adolf Weber u. Lehrerin Amalie Weber. 3., veränd. Aufl. VIII u. 140 S., mit 28 Illustr. u. 5 Karten. München 1902, Max Kellerers Hofb. Geb. 1,20 M.

Das Büchlein verdient die Empfehlung, die wir ihm bei seinem früheren Erscheinen gegeben haben (Vergl. Päd. Jahresbericht 54. Jahrg., 1901, S. 422); es bleibt aber zu wünschen, daß alle Namen im Texte und auf den Karten gleich geschrieben auftreten (S. 113 und 114 Leizach, Karte vom Inngebiet Leitzach — S. 61 bis 63 Karwendel, Karte des Oberlaufes der Isar und der Loisach Karwändel). Nicht unerwähnt soll bleiben, daß der Preis des Büchleins in der vorliegenden dritten Auflage niedriger ist als früher.

6. **Geographische Grundbegriffe, erläutert an Wien und Umgebung.** Ein methodisches Hilfsbuch mit Benützung des ersten Teiles von Becker und Mayer, Lernbuch der Erdkunde", verfaßt von Dr. Julius Mayer, Dr. Anton Becker und Prof. Gustav Rusch. IV u. 64 S., mit 13 Textfig. sowie 3 Abbild. im Anh. Wien 1903, F. Deuticke. 80 Pf., geb. 1 M.

In diesem Büchlein wird die Umgebung Wiens nach ihrer orohydrographischen Beschaffenheit, nach den klimatischen, geologischen, wirtschaftlichen und Siedlungsverhältnissen allseitig betrachtet und damit der Weg gezeigt, auf dem der Schüler zu einer auf die unerläßliche eigene Anschauung gegründeten geographischen Bildung gebracht werden kann. Den Wiener Lehrern wird das Büchlein eine willkommene Gabe sein, es kann aber auch jeder andere Lehrer aus ihm viel lernen und dankenswerte Anregungen gewinnen.

7. **E. Amende**, Sem.-Oberl., **Landeskunde des Herzogtums Sachsen-Altenburg.** VIII u. 272 S., mit 14 Abbild. im Text. Altenburg 1902, Alfred Tittel. Geb. 4,25 M.

Der Verfasser behandelt im ersten Abschnitte (S. 1—84) Land und Leute im allgemeinen, im zweiten (S. 85—267) die einzelnen Landschaften, die natürlichen Gebiete des Herzogtums. Mit gutem Erfolge ist er bestrebt gewesen, aus der Fülle des geographischen Stoffes das Wesentliche und Allgemeingültige hervorzuheben, den Landschafts- und Städtebildern eine Anzahl Kulturbilder namentlich aus dem Erwerbsleben beizugeben und die gegenwärtigen Verhältnisse geschichtlich zu deuten. Recht wertvoll erscheint uns die jedem Abschnitte folgende Angabe von Quellenwerken. Seite 18 hat sich ein Rechenfehler eingeschlichen; statt 762,1 muß es doch wohl 712,9 heißen.

Wir begleiten das Buch, das sich auch durch Druck und Ausstattung auszeichnet, mit unserer wärmsten Empfehlung.

8. Dr. **H. Schunke**, Sem.-Oberl., **Landeskunde des Königreichs Sachsen für sächsische Lehrerbildungsanstalten.** Bearb. unter Zugrundelegung der Landeskunde von Prof. Lungwitz u. Prof. Dr. Schröter. 72 S., m. 44 Abbild., 4 Tafeln mit 8 farbigen Dorfplänen und 1 farb. geologischen Karte des Königreichs Sachsen. Leipzig 1902, Ferd. Hirt & Sohn. Geb. 1,50 M.

Das Buch zerfällt in einen allgemeinen und in einen besonderen Teil. Der allgemeine Teil behandelt der Reihe nach den Erdkörper, Breitenkreise, Längenkreise, Festland und Weltmeere, Lufthülle der Erde, Horizont, Himmelsgegenden, astronomische und geographische Meridiane und Parallelkreise. Im besonderen, landeskundlichen Teile folgen nach einer Betrachtung der Weltlage Sachsens und einer kurzen Anleitung zum Kartenentwurf Belehrungen über Sachsens Umriß, Flächeninhalt und Bevölkerung, über die Bodengestalt Sachsens im allgemeinen und im einzelnen (Elstergebirge, Erzgebirge, Elbsandsteingebirge, Lausitzer und Zittauer Gebirge, sächsisches Tiefland), über die geologische Beschaffenheit Sachsens, über die Gewässer, das Klima und die Bodenbenutzung, über Gewerbe, Handel, Verkehr, Kunst und Wissenschaft, über das Staatswesen und die Geschichte des sächsischen Landes, über Ursprung und Anlage der Dörfer und Städte und über Größe, Bevölkerung und Einteilung Sachsens und seine wichtigsten Orte.

Mit dieser Anordnung des Stoffes sind wir ebensowenig einverstanden wie mit der Ausführung der einzelnen Abschnitte. Ueber beides dürfte man nun eigentlich mit dem Verfasser nicht rechten, denn die Anordnung des Stoffes ist ihm „durch den Lehr-

plan und durch behördliche Anweisungen gegeben" (Vorwort), und von den 20 Abschnitten des landeskundlichen Teiles, die zusammen etwa 46 Seiten füllen, sind 12 Abschnitte (nahezu 37 Seiten!) „im wesentlichen aus der Landeskunde des Königreichs Sachsen von Lungwitz und Schröter übernommen worden" (S. 4). Da er aber im Vorworte schreibt, daß er „dem Auftrage, den Stoff zu einer Landeskunde von Sachsen für sächsische Lehrerbildungsanstalten zusammenzustellen, um so lieber nachgekommen sei, als ihm dadurch eine erwünschte Gelegenheit geboten wurde, seine langjährigen Erfahrungen zu verwerten", so übernimmt er die volle Verantwortung und trifft ihn der Tadel, der dem Buche gebührt.

Der allgemeine Teil ist ganz überflüssig, selbst dann, wenn zugegeben wird, daß es richtig sei, den „in das Seminar eintretenden Schüler durch eine kurze Zusammenfassung der Hauptsätze aus der allgemeinen Erdkunde auf eine eingehende Besprechung Sachsens vorzubereiten". „Die Erde hat die Gestalt einer Kugel. — Die Endpunkte der Erdachse heißen Pole; der eine ist der Nordpol, der andere der Südpol. — Die Oberfläche der Erde ist teils Festland, teils Meeresfläche. — Der Punkt, auf dem wir stehen, ist der Standpunkt. — Die Gegend des Horizontes, wo die Sonne aufgeht, heißt Morgen oder Osten, und wo sie niedergeht, Abend oder Westen. — Die Sonne erreicht zu Mittag an verschiedenen Tagen eine verschiedene Höhe über dem Horizonte" — dergleichen Sätze bringt der Seminarist „aus unseren trefflichen Volksschulen mit", die soll er nicht als erstes in seiner Landeskunde für sächsische Lehrerbildungsanstalten finden. Fahret auf die Höhe!

Der landeskundliche Teil ist keine „Landeskunde". „Echte Länderkunde muß ein in sich geschlossener Aufbau von physisch-geographischen und kulturgeographischen Werkstücken sein." Ist es schon verwerflich, wenn die sog. politische Geographie abgesondert von den natürlichen Verhältnissen behandelt wird, so noch vielmehr, wenn die Naturbeschreibung der Erdräume „zerhackt" wird in Bodengestalt, Gewässer, Klima, Bodenbenutzung u. s. w. und dabei auch noch die Bodengliederung von den geographischen Voraussetzungen derselben, von der geologischen Beschaffenheit getrennt wird. Solche schematisierende Ordnung gleicht nach Kirchhoff dem Auseinandernehmen eines Uhrwerks, dessen Gang man eben bewundern will. „Machen wir uns also das edle Streben, ein Land als die innig verwachsene Summe natürlicher wie kultureller Merkmale zu begreifen, nicht widersinnig schwer durch künstliches Zerreißen des tatsächlich Verbundenen!"

Als gut bezeichnen müssen wir den Abschnitt des Buches, der von der geologischen Beschaffenheit Sachsens handelt, und den über Ursprung und Anlage der Dörfer und Städte; den ersteren ergänzt eine ebenso gute geologische Karte, dem letzteren sind 8 farbige Pläne und 4 in Schwarzdruck beigegeben. Gut ist auch der Bilderanhang; wir hätten jedoch den neben die Unterschrift mancher Abbildungen gesetzten Pfeil lieber nicht gesehen. Darf man denn einem Seminaristen nicht zumuten, die Flußrichtung der betreffenden Gewässer auf Grund der Ortslage mit Hilfe der Karte selbst zu bestimmen? Königstein und Meißen (Albrechtsburg!) liegen am linken, Schandau und Pillnitz am rechten Elbufer; da ergibt sich ja die Stromrichtung auf dem Bilde ohne weiteres.

Zum Schlusse will ich noch einige der „Kleinigkeiten" aufzählen, auf die ich beim Durchlesen des Buches gestoßen bin. Auf der geologischen Karte steht Czornebog und Bielebog, im Texte Czernebog und Bielebog

(S. 20) und Czerneboh und Bieleboh (S. 21). Was ist nun richtig? Nach Hey Czorneboh und Bieleboh. — Nach dem Profil auf S. 19 ist der große Winterberg höher als der Zschirnstein, dem Texte (S. 19/20) nach der große Zschirnstein höher als der große Winterberg. — Die Längen- und Breitenausdehnung Sachsens (S. 14) könnte der Schüler auf Grund der S. 11 gemachten Angaben selbst ausrechnen. — Auch das Triebtal ist wegen seiner landschaftlichen Schönheiten berühmt (S. 15). — Beim Elbsandsteingebirge mußte der Charakter als Erosionsgebirge mehr hervorgehoben werden. — Warum neben Weckelsdorfer Felsen und Rochlitzer Berg (S. 18) Uttewaldergrund (S. 19)? — Warum S. 20 Pohrsberg, da die Karte ganz richtig Porsberg aufweist. — S. 20 wird von einem Mangel an Steinbrüchen im sächsischen Tieflande gesprochen. Wir nennen nur Grasdorf bei Taucha, Beucha und Altenhain. — Luppe und Elster verschmelzen bei Hochwasser oft zu einem einzigen Strome (S. 28)?! — Warum werden dem Seminaristen, dem das Büchlein recht oft sehr wenig zumutet, S. 40 und 41 Personen genannt, deren Name ihm ebenso fern liegt wie ihre Bedeutung u. s. w.

Es ist mir schwer geworden, dieses Büchlein in vieler Beziehung absprechend beurteilen zu müssen, aber im Interesse der Bildung unserer Seminaristen war es unbedingt notwendig, die Ausstellungen zu machen.

9. **Fedor Sommer**, Präp.-Anst.-Vorsteher, Schlesien. Eine Landeskunde als Grundlage für den Unterricht. 2., verm. u. verb. Aufl. 180 S., mit 50 Abbild. u. Kartenskizzen, sowie e. farb. Karte der Prov. Breslau 1902, Ferd. Hirt. Kart. 2 M.

Dieses Buch hat in der nunmehr vorliegenden zweiten Auflage bedeutend gewonnen, vor allem durch die Verwebung der besonderen Betrachtung der wichtigsten Ortschaften mit der allgemeinen Betrachtung des Landes. Die so gewonnenen Landschaftsbilder nehmen mit gutem Rechte den bei weitem größten Teil (fast genau $^3/_4$!) des Buches ein; ihnen voran gehen kurze Abschnitte über Name, Lage, Grenzen, Größe und Bestandteile („älterer Landesteile") der gesamten Provinz, über die Oberflächengestalt im allgemeinen und über die Bewässerung im allgemeinen, und den Schluß des Buches bilden Zusammenfassungen über Klima, Pflanzen- und Tierwelt, Mineralien und Bevölkerung. Ein Anhang bietet das Verzeichnis der 70 Kreise, die Einwohnerzahlen der schlesischen Städte am 1. Dezember 1900 und die Gesamtförderung von Kohlen und Erzen im Oberbergamtsbezirk Breslau im Jahre 1900.

Das Ganze ist eine sorgfältige, tüchtige Arbeit, der Verfasser hätte aber den Bestimmungen der Lehrpläne zuliebe sich nicht zu einer Trennung der geologischen Voraussetzungen von den geographischen Erörterungen verstehen sollen. Gar nicht einverstanden sind wir mit der schematischen Behandlung der Tierwelt (1. Raubtiere, 2. Nagetiere, 3. Fledermäuse, 4. Insektenfresser u. s. w. gehört doch nicht in eine Landeskunde!), wenig mit den (wenn auch „vielfach gewünschten") Erweiterungen und statistischen Hinzufügungen in dem Abschnitte über die Verwaltung des Landes. Weder der Präparandenschüler, noch der Seminarist, nicht einmal der Lehrer braucht zu wissen, daß der Oberpräsident u. a. den Vorsitz führt in den Meliorationsbauämtern und über die Impf- und Lymphe-Erzeugungsanstalt in Oppeln, daß die Provinzial-Steuer-Direktion zu beaufsichtigen hat das Erbschafts-Steueramt und Stempel-Fiskalat, die 10 Hauptsteuerämter zu . . ., die 6 Hauptzollämter zu . . ., die 70

Nebenzollämter, 93 Steuerämter, 9 Zollabfertigungsstellen, 24 Zuckersteuerstellen und 6 Abfertigungsstellen für inländischen Branntwein, daß der Zentralverwaltung unterstellt sind die Landeskultur-Rentenbank, die Provinzial-Darlehnskasse, die Hebammenlehranstalten zu . . . u. s. w., wo sich befinden die 38 Gymnasien (16 evangelische, 12 katholische und 11 simultane), 5 Progymnasien (1, — und 4), 9 Realgymnasien und Ober-Realschulen (—, 1 und 8), 10 Realschulen (4, 1 und 5), 9 Königl. Präparandenanstalten, 20 Königl. Schullehrerseminare (9 ev. und 11 kath.) u. s. w. u. s. w. — Die Abbildungen und Kartenskizzen gefallen uns ebenso wie die ganze Ausstattung des Buches, das wir gern empfehlen.

10. **R. v. Müller**, Das sächsische Erzgebirge. 80 S., mit 71 Abbild. u. 1 Karte. Dresden 1902, Wilh. Baensch. 2,50 M.

Ausstattung und Bilderschmuck des Büchleins übertreffen seinen inneren Gehalt; sicher aber werden Wort und Bild anregen, das noch immer verkannte Erzgebirge aufzusuchen.

11. **O. E. Schmidt**, Prof., Kursächsische Streifzüge. VIII u. 351 S., m. 1 Titelbilde u. 22 Federzeichnungen v. Max Näther. Leipzig 1902, F. W. Grunow. 3,50 M., geb. 4,50 M.

Das vornehm ausgestattete und mit einem prächtigen Titelbilde und 22 Federzeichnungen geschmückte Buch bietet in geographischem Gewande eine Fülle geschichtlichen Stoffes und bedarf als reife Frucht eifriger Arbeit und liebevollen Studiums nicht erst des Lobes.

Von Meißen aus, der alten Markgrafenstadt, ist der Verfasser zu Schiff hinabgefahren „bis zur Grenze unseres menschenwimmelnden Sachsens und darüber hinaus in altsächsisches, jetzt preußisches Land", und was er da gesehen an lieblichen Landschaftsbildern und Schauplätzen einer tausendjährigen, reichbewegten Geschichte, davon weiß er in gewandter Form interessante Bilder zu entwickeln.

12. Sächsische Volkskunde. Unter Mitarbeit von Prof. Dr. J. Deichmüller, Konrektor Prof. Dr. H. Dunger, Regierungsrat Dr. H. Ermisch, Dr. K. Franke, Oberbaukommissar O. Gruner, Hofrat Prof. Dr. Cornelius Gurlitt, Direktionsassistent Dr. A. Kurzwelly, Prof. Dr. E. Mogk, Pfarrer Dr. M. Rentsch, Prof. Dr. S. Ruge, Bibliothekar Dr. Ludw. Schmidt, Landbaumeister Karl Schmidt, Prof. Dr. E. O. Schulze, Maler Prof. O. Seyffert, Pfarrer Joh. Walther, herausg. v. Dr. Robert Wuttke. 2., umgearb. u. wesentlich verm. Aufl. 2., unveränd. Abdruck. VIII u. 578 S., mit 285 zumeist nach Originalzeichnungen angefertigten Abbild. in Holzschnitt, Zink- und Kupferätzung, 4 Tafeln in Farbendruck und e. Karte vom Königreich Sachsen. Leipzig 1903, Friedrich Brandstetter. In eleg. Leinenband 10 M.

Die vorliegende Sächsische Volkskunde erschien zum ersten Male 1899; 1900 folgte die zweite Auflage, und 1902 machte sich bereits eine neue Ausgabe nötig. Schon diese Angaben beweisen, daß das Werk einem lebhaften Bedürfnisse entspricht. Möge es seinen Gang noch recht oft von neuem antreten, noch öfter aber tüchtig gelesen und von Schulmännern fleißig benutzt werden!

13. **G. Froelich**, Oberl., Beiträge zur Volkskunde des preußischen Litauens. Beilage zum Osterprogramm des Königl. Gymnasiums und Realgymnasiums zu Insterburg. 18 S., mit 7 Tafeln Abbild. Insterburg 1902, A. Bittner.

Liefert wertvolle Beiträge zum litauischen Volkstum, insbesondere zur Anlage, Bauweise und Ausstattung des Wohnhauses, zur Lebens-

weise, Nahrung und Kleidung der Litauer und zur Bestattung der Toten.

14. H. Harms, Vaterländische Erdkunde. 5., verm. Aufl. XVI u. 440 S., mit 104 Abbild. im Text u. 4 farb. Kärtchen. Braunschweig 1902, H. Wollermann. Geb. 5 M.

Wir empfehlen das Buch nach wie vor, möchten aber wünschen, daß hinfort nicht jede — wenn auch wertvoll erscheinende — Notiz, die ungefähr in den Rahmen des Ganzen paßt, Aufnahme finde und daß die Zahl der Anmerkungen vermindert werde. Man merkt es dem Buche an zahlreichen Stellen an, wie im Laufe der Zeit neues hineingesetzt worden ist. So nur erklärt sich auch, daß mancherlei zweimal nahezu wörtlich im Buche vorkommt; man vergleiche beispielsweise S. 11 Anm. 1 und S. 49 unten, S. 22 oben und S. 240 Anm. 1. Der Wert eines Buches steigt keineswegs mit der Bogenzahl.

Wer die neueste Auflage besitzt, prüfe einmal S. 11 Anm. 1 — S. 14 unten bis 19 oben — S. 26 bis 31 — S. 36 — S. 49 und 50. (Hier wird eine reichliche halbe Seite den Volkshochschulen in Dänemark und dem Hand in Hand mit dem geistigen Aufschwunge sich vollziehenden materiellen Aufschwunge, ganz besonders der rationellen Viehzucht Dänemarks gewidmet.) — S. 69, Anm. 1 — S. 80, Anm. 1, 2 und 3 — S. 105 und 106, § 111 — S. 118, Anm. 1 u. s. w. u. s. w. Und gar S. 210, Anm. 1: „Die wichtigsten Abraumsalze sind: Carnallit (eine Verbindung von Chlormagnesium, Chlorkalium und Wasser); Kainit (eine Verbindung aus Kaliumsulfat, Magnesiumsulfat, Chlormagnesium und Wasser); Kieserit (Magnesiumsulfat und Wasser); Sylvin (reines Chlorkalium, während Kochsalz reines Chlornatrium ist)" und S. 380/381, Anm. 1: „30—40 % aller Geisteskrankheiten entstehen durch Alkohol! 70—80 % aller Verbrechen ergaben sich als Folge des Mißbrauches geistiger Getränke! Zehn Trinkerfamilien hatten 57 Kinder, von denen zehn gesund waren. Ebenso folgenschwer wie die Trunksucht der Männer wirkt auf den Gesundheitszustand der nachgeborenen Geschlechter die Schnür-Unsitte der Jungfrauen und Frauen ein. Alkohol und Korsett sind zwei der furchtbarsten Feinde unseres Volkslebens. . . . Vom rumänischen Unterrichtsminister ist an alle Privattöchterschulen folgender im Staatsanzeiger des Landes veröffentlichter Erlaß u. s. w.".

Sachlichen Fehlern, Ungenauigkeiten und Druckfehlern sind wir immer noch nicht selten begegnet; selbst die Zahlenangaben auf S. 328 bis 336 stimmen noch nicht überein.

15. E. Steckel, Seminarl., Das Vaterland. Das Deutsche Reich und seine Kolonien in Landschaftsbildern. Dresden 1902, G. Kühtmann.
Ausgabe A: Für Schule und Haus. XII u. 352 S., mit 84 Abbild. 3,60 M., geb. 4 M.
Ausgabe B: Schülerheft. II u. 85 S., mit 42 Abbild. 40 Pf.

Wohin wir doch gekommen sind! Die „Einleitung" zur vorliegenden Behandlung des Deutschen Reiches und seiner Kolonien in Landschaftsbildern bietet volle 33 Seiten über die Entstehung der Erde und ihrer Bestandteile (Kant-Laplacesche Hypothese — Stein- und Metallzeit!) und über die Entstehung der Oberflächenformen unserer Erde (Endogene und exogene Vorgänge und die dadurch entstehenden Strukturformen und Strukturformen, die durch neue endogene Vorgänge Veränderungen erfahren)!

Der übrige Inhalt des Werkes gliedert sich in vier Teile: Ueberblick über das Deutsche Reich (10 S.) — Die deutschen Landschaften — Ueberblick über die deutschen Staaten, ihre Größe, Einwohnerzahl und Städte — Die deutschen Kolonien. Teil 1 ist recht dürftig, Teil 2 bietet durchaus keine Landschaftsbilder, mit Teil 3 werden unnötigerweise 9 Seiten gefüllt, und Teil 4 enthält des Anregenden (Für Schule und Haus!) recht wenig. Was Präparandenanstalten, Seminare und höhere Schulen von Untertertia aufwärts mit dem Buche sollen, ist uns unverständlich, zum Privatstudium eignet es sich gar nicht. Die Bilder scheinen uns das Beste zu sein.

Damit sich unsere Leser von den Landschaftsbildern einen Begriff machen können, gönnen wir einigen derselben hier Raum.

Seite 85: **Der Spessart.**

Das Main-Viereck umschließt den Spessart (= Spechtes **Hart** oder **Spechts** Wald). Er bildet den Uebergang zu dem Hessischen Berglande, das im Tal der hessischen Kinzig seine südliche Grenze hat. Das vielkuppige Waldland des Spessarts zeigt ähnliche geologische Zusammensetzung wie der Odenwald. In seinem südlichen Teile ist der Geyersberg (585 m) die höchste Erhebung. Die Bevölkerung ist trotz des Waldreichtums ebenso arm wie im östlichen Teile des Odenwaldes und auf den Höhen der Hart.

Seite 175: **Das Osterländische Stufenland.**

Etwa das Dreieck zwischen Hof—Saalfeld—Altenburg bildet das Stufenland der Weißen Elster und Pleiße. Es ist ein Teil der von Gero gegründeten Osterländischen Mark, die sich zwischen Saale und Elbe ausdehnte. Dieses Stufenland ist arm an Bödenschätzen, aber die benachbarten Kohlenlager der Zwickauer Mulde haben einen gewaltigen Aufschwung seiner Industrie bewirkt. Die Hauptindustriestätten befinden sich im Elstertale. Das freundlich gelegene **Greiz** ($22^1/_4$) und das von der Industrie vollständig beherrschte **Gera** ($45^3/_4$) bilden die Hauptplätze der deutschen Kammgarnweberei. Das freundliche Bad Köstritz (nordwestlich von Gera) ist durch den Pfarrer und Dichter Julius Sturm, aber auch durch „die Blume des Elstertales", das duftende Köstritzer Bier, weithin bekannt.

Der Nordostrand des Osterländischen Stufenlandes an der Pleiße ist einer der fettesten Landstriche Deutschlands, die Kornkammer von Ostthüringen, die sich zugleich durch Braunkohlenschätze auszeichnet. Der erste Handelsplatz dieses Landes ist die Residenzstadt **Altenburg** (37). Hier ist das Land germanisierter Wenden, jener Altenburger Bauern, die jetzt noch fest an althergebrachter Sitte und Tracht hängen (?!). —

An Fehlern ist kein Mangel. Schwarzenberg soll ein Hauptfundort der Eisenerze sein, Glauchau an der Freiberger Mulde liegen, Waldheim die Strafanstalt Sachsens bergen u. s. w. — Kennt der Verfasser außer Schmidts Volksschulatlas und Diercke-Gaeblers Schulatlas keinen empfehlenswerten weiter, so daß er schon zu Eckerts Schulatlas greifen muß? Sind ihm Hettners Geographische Zeitschrift und Heiderichs Vierteljahrshefte für den geographischen Unterricht unbekannt? Warum fehlen Hasserts Kolonien?

Das Schülerheft ist sehr billig, aber der Inhalt entspricht nicht der äußeren Ausstattung. Was in aller Welt sollen Kinder mit 310 Ortschaften mit Einwohnerzahlen!

16. Prof. Dr. J. W. **Otto Richter** (Otto von Golmen), Wanderungen durch das deutsche Land. Heimatkundliche Skizzen für unsere Jugend. Mit Beiträgen zahlreicher Fachmänner herausg. Von der Nordsee rheinaufwärts bis zum Bodensee. XII u. 174 S., mit zahlr. Abbild. Glogau, K. Flemming. Geb. 2 M.

Herr Adrian Becker aus Batavia reist mit seiner Frau, einem kräftigen Knaben von etwa 14 und einem blühenden Mädchen von

12 Jahren von Amsterdam nach dem Niederrhein und rheinaufwärts bis zum Bodensee. Unterwegs unternehmen sie noch Ausflüge in das gewerbfleißige Sauerland, das linksrheinische Industriegebiet, das Ahrtal und die Eifel, das Mosel- und Sauer-, Lahn- und Nahetal, in den Taunus, das obere Neckartal und den Schwarzwald und Wasgenwald. Was sie dabei schauen, und was der Vater seinen Kindern erzählt, das hat der Verfasser niedergeschrieben, um andere Kinder über die Verhältnisse des deutschen Landes zu unterrichten. Zahlreiche, leider recht kleine bildliche Darstellungen werden der Anschauung der kleinen Leser etwas zu Hilfe kommen. Wir meinen, daß in der Darstellung selbst größere Breite der „Gedrängtheit und Kürze" vorzuziehen gewesen wäre; jedenfalls hätte dann eine weitere, nur vorteilhafte Beschränkung der zu behandelnden Objekte eintreten müssen. Gleichwohl empfehlen wir das gut ausgestattete Büchlein. Für Schülerbibliotheken eignet es sich der oft endlosen und schwerverständlichen Säze halber nicht recht.

17. Dr. **Christian Gruber**, Reallehrer, Deutsches Wirtschaftsleben. Auf geographischer Grundlage geschildert. VI u. 137 S., mit 4 Karten. Leipzig 1902, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Ein Büchlein, das wir wärmstens empfehlen!

In vier anregend geschriebenen Kapiteln: Die geographischen Grundlagen des deutschen Handels — Alpenlandschaft und Alpenwirtschaft — Inwieweit geben sich wirtschaftsgeographische Gegensätze in Deutschland kund? — Unser Recht auf das Meer — weist der Verfasser nach, inwieweit die natürliche Ausstattung unseres deutschen Vaterlandes unsere wirtschaftlichen Verhältnisse beeinflußt.

18. Produktion und Handel mit besonderer Berücksichtigung der Verhältnisse des Deutschen Reiches. Materialien zu einer vaterländischen Kultur- und Wirtschaftsgeographie. Bearb. von Emil Rasche, Schuldirektor. IV u. 86 S. Leipzig, Kesselringsche Hofb. 1,20 M.

Wir sind der „ketzerischen" Ansicht, daß ein Büchlein wie das vorliegende schwerlich geeignet sein dürfte, den geographischen Unterricht in der Volksschule in bessere Bahnen zu lenken. Wozu in aller Welt für Volksschüler und — für Volksschullehrer, ja für Lehrer überhaupt „die Hamburg-Südamerikanische Dampfschiffahrts-Gesellschaft, den Hamburger „Kosmos", die Hamburger Segelschiffsrhederei von C. F. Laeisz, die deutsche Dampfschiffsrhederei in Hamburg, die Aktiengesellschaft Australia-Sloman-Linie, die Afrikanische Dampfschiffahrts-Aktiengesellschaft (Woermannlinie), die Firma Sloman und die deutsche Levante-Linie, die Bremer Gesellschaften „Argo", „Neptun" und „Hansa" u. v. a.!

19. Handbuch der Wirtschaftskunde Deutschlands, bearb. von Redakteur Baetz, Reg.-Ass. Bartels, Prof. Dr. Biermer, Prof. Dr. Bleicher, Prof. Dr. Blind u. v. a. Herausg. im Auftrage des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Unterrichtswesen. 2. Band: Die land- und forstwirtschaftlichen Gewerbe. VI u. 253 S., mit zahlr. Tabellen, sowie 5 Karten im Text u. auf Beil. Leipzig 1902, B. G. Teubner. 6 M.

Der zweite Band dieses von uns warm empfohlenen verdienstvollen Werkes umfaßt die Besprechung der auf die Gewinnung der Nutzpflanzen und Nutztiere bezüglichen Gewerbe, nämlich die Land- und Forstwirtschaft, die Gärtnerei, den Weinbau, die Viehzucht, die Bienenzucht sowie die Jagd und Fischerei. Wir freuen uns über das baldige Erscheinen dieses neuen Bandes und können nur wünschen, daß eine freundliche

Aufnahme des Werkes in weiten Kreisen das Unternehmen der rührigen Verlagshandlung lohne. Die beigegebenen Karten verdienen volles Lob.

20. **H. Harms**, Deutschlands Kolonien. Sonderabdruck aus der „Vaterländischen Erdkunde". 36 S. Braunschweig 1902, H. Wollermann. 50 Pf.

Nicht übel, aber bei nur 33 Seiten Text als „Sonderabdruck" zu teuer. Unnötig erscheint mir der bei jeder Kolonie wiederkehrende Abschnitt „Entdeckungsgeschichte".

21. Dr. **Alfred Kirchhoff**, Prof., Die Schutzgebiete des Deutschen Reichs zum Gebrauch beim Schulunterricht dargest. 4., verb. u. erw. Aufl. 31 S., m. 2 Karten. Halle 1902, Buchh. des Waisenhauses. Kart. 60 Pf.

Auch diese neue Auflage des Heftchens mit seinem zuverlässigen Inhalte sei aufs beste empfohlen.

III. Leitfäden und Lehrbücher, die das Gesamtgebiet der Erdkunde behandeln.

1. Dr. **Anton Becker**, Prof., und Prof. Dr. **Julius Mayer**, Lernbuch der Erdkunde. 1. Teil. IV u. 92 S., mit 5 Textfig., sowie 4 Abbild. u. 5 Karten im Anhange. Approbiert mit Erlaß des hohen k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht vom 23. Oktober 1901, Z. 30810. Wien 1902, F. Deuticke. Geb. 1,50 M.

Dieses Lernbuch der Erdkunde, das für Schüler der untersten Klasse österreichischer Mittelschulen eine Anleitung zum Lernen sein soll, widmet die erste Hälfte seines Umfanges (S. 1—43) den Grundbegriffen der Erdkunde, die zweite (S. 44—92) einer Uebersicht über die Erdteile. Die Erörterung der Grundbegriffe ist also eine weitaus eingehendere als sie in anderen erdkundlichen Lehrbüchern üblich ist. So sehr wir auch mit den Verfassern einverstanden sind, daß ohne eine gründliche Kenntnis der Grundbegriffe jeder geographische Unterricht außerordentlich erschwert ist, so glauben wir doch, daß gerade der den Grundbegriffen gewidmete Teil recht wertvoll nur für den Lehrer ist, und bemerken, daß damit, daß die Verfasser — in durchaus korrekter Weise — immer von bekannten oder leicht zugänglichen Erscheinungen der Heimat ausgegangen sind, also die Heimatkunde Wiens und Niederösterreichs zur Grundlage ihres Buches gemacht haben, die Brauchbarkeit des Lernbuches auf die Schulen Wiens beschränkt wird. Die Uebersicht über die Erdteile soll dem Schüler vor allem eine genaue Kenntnis der Lage der einzelnen Länder zueinander und zu ihrem Vaterlande und das Typische derselben gewinnen. Die Gliederung der einzelnen Paragraphen ist folgende: Zuerst wird, wo eine Karte der Betrachtung zu Grunde liegt, diese genannt; dann erfolgt, an bekannte heimatkundliche oder dem Schüler sonst geläufige Vorstellungen anknüpfend oder auf Grundlage der Karte, zu deren Betrachtung der Schüler durch Fragen angeleitet wird, die Darbietung des Neuen; hierauf werden Fragen gestellt, um das Neugelernte durch Verbindung mit früher gewonnenen Vorstellungen im Gedächtnis zu befestigen, auf die Darstellung der einzelnen Objekte auf der Karte aufmerksam zu machen oder zu immanenten Wiederholungen zu veranlassen; endlich wird der eigentliche Lernstoff in wenige Sätze zusammengefaßt. Am Schlusse einzelner Abschnitte, wie z. B. nach der Behandlung der deutschen Mittelgebirge und der Behandlung Europas werden zusammenfassende Wiederholungen geboten, die allerdings noch öfter in fragender Form abgefaßt sein könnten.

In sprachlicher und sachlicher Hinsicht findet sich leider mancherlei, was einer Verbesserung bedürftig ist. S. 1: Der Blick dahin (nach dem Stephansturme) nimmt den kürzesten Weg; man nennt ihn Luftlinie. — S. 3: Um 9 Uhr vormittags steht die Sonne am 23. September im Südosten, um 3 Uhr nachmittags im Südwesten. — Die Verbindungslinie des Ost- und Westpunktes heißt Breitenlinie (?) oder Ost-Westlinie. — S. 6 ist Talpaß der Talenge koordiniert, S. 7 subordiniert. — S. 8: Diesen auf 1 km berechneten Fall nennt man das Gefälle. — S. 11: Teilt sich ein Fluß bei der Mündung in mehrere Arme, so sagt man, er mündet mit einem Delta. — S. 21: In den Ebenen haben die Eisenbahnen wenig Schwierigkeiten zu überwinden. — S. 25: Der Aequator teilt die Erde in zwei gleiche Halbkugeln. Eine Messung auf dem Globus zeigt, daß er so lang ist wie zwei Längenhalbkreise (Meridiane). — S. 31: Das Land wird in 3 Kontinente und 6 Erdteile geteilt. — u. s. w.

Trotz dieser Ausstellungen empfehlen wir das Büchlein gern; es ist wohl geeignet, dem Lehrer wertvolle Anregungen zu geben, die er bei dem Unterricht mit Erfolg verwerten kann. Nicht unerwähnt wollen wir lassen, daß das Buch im Texte 5 Figuren und im Anhange 2 Karten und 4 Bilder enthält, die dem Verständnis und der Anschauung gute Dienste leisten werden. Ganz besonders gilt das von den 3 Bildern, die typische Landschaftsformen veranschaulichen und neben einer Anleitung zu ihrer Betrachtung das zugehörige (leider nicht nach dem Standpunkte des Beschauers orientierte) Kartenbild bieten: von Lichtenegg in der Südostecke Niederösterreichs (Plateaulandschaft), Salzburg (Randsiedelung) und Heiligenblut mit dem Großglockner (Hochgebirgslandschaft).

2. **H. A. Daniels Leitfaden für den Unterricht in der Geographie.** 233., vielfach verb. Aufl., herausg. v. Prof. Dr. W. Wolkenhauer. VIII u. 270 S. Halle 1902, Buchh. des Waisenhauses. Geb. 1,20 M.

Es ist bedauerlich, daß dem Danielschen Leitfaden eine gewissenhafte Korrektur nicht zuteil wird. Wir haben schon in unserem vorjährigen Berichte (S. 431) darauf hingewiesen, 5 Auflagen sind seitdem erschienen, aber es „wimmelt" von Fehlern in Bezug auf Namenschreibung und Größenangabe. Vielleicht gibt nachstehendes Verzeichnis Veranlassung, das weit verbreitete Buch einmal genau durchzusehen. S. 8 teilt der Aequator, eine Linie, immer noch die Erdkugel. — S. 15, 54, 55, 56 und 268 steht Suez, S. 37, 38, 54, 81 und 94 Suêz, S. 54 auf den letzten 5 Zeilen Suez, Suêz und Suez. — Die größte bekannte Meerestiefe mißt nach S. 17 9400 m, nach S. 238 9600 m. — S. 24 Thüringerwald, S. 44, 184 und 185 Thüringer Wald, S. 189 Thüringerwald, S. 268 Thüringer Wald. — S. 34 und S. 57 Kap Deshnew, S. 54 Kap Deschnew. — Nach S. 20 ist die größte Insel Neu-Guinea, nach S. 243 Grönland mit 2170000 qkm (obgleich „Inseln nur solche rings von Wasser umflossenen Landesteile heißen, die weniger als 1 Mill. qkm groß sind" S. 20). Ebenda heißt es: Europa (10000000 qkm) ist zehnmal so groß wie Neu-Guinea (772000 qkm). Ergibt sich bei diesem Vergleiche nicht jedem Sextaner 13?! — Nach S. 69 umfaßt die asiatische Türkei 1) Kleinasien 515000 qkm. 2) Türkisch-Armenien 188000 qkm. 3) Mesopotamien, 4) Syrien und Palästina je 543000 qkm. 5) Türkisch-Arabien 450000 qkm, insgesamt also 1696000 qkm, nach S. 79 1770000 qkm. — S. 76 hat Peking „angeblich 1 Mill. Einw.", S. 79 1600000. — S. 78 steht Yokohâma, S. 79 Jokohâma. —

Neapel hat S. 142 529000, S. 173 564000 und S. 223 567000 Einw. — Von den S. 173 aufgeführten 12 italienischen Großstädten stimmt die Einwohnerzahl einer einzigen mit den S. 141 bis 143 angegebenen Zahlen überein. — Konstantinopel zählt nach S. 146 „ziemlich 1 Mill. Einw.", nach S. 173 874000 und nach S. 223 und S. 246 1100000, Petersburg nach S. 171 1,2 Mill., nach S. 174 1439000 und nach S. 223 und 226 1400000. — Hannover hat S. 206 285000 Einw., S. 209 236000, S. 215 235000. — München hat S. 213 und S. 216 499000 Einw., und S. 223 ist es aufgezählt unter den „Städten mit über 500000 Einw." — Die Weichsel ist nach S. 175 1130 km, nach S. 241 1000 km lang. — Lindau liegt immer noch am Bodensee (S. 213). — Die Salinenorte Berchtesgaden und Reichenhall liegen doch nicht bloß „nach dem Gebirge zu" (S. 213); die Berchtesgadener Alpen, die den erstgenannten Ort in ihrer Mitte bergen, tragen ja echten Hochgebirgscharakter. —

Damit genug. Hoffentlich wird die 234. Auflage eine „vielfach verbesserte". Für den Schüler und seinen Respekt vor der Weisheit seines Leitfadens sind Angaben wie die von uns angeführten durchaus keine kleinlichen Beanstandungen. —

3. **H. A. Daniels Lehrbuch der Geographie für höhere Unterrichtsanstalten.** 81., verb. Aufl., herausg. v. Prof. Dr. W. Wolkenhauer. VIII u. 509 S. Halle, Buchh. des Waisenhauses. Geb. 2 M.

Eine „verbessertere" Auflage als die des erwähnten Leitfadens, aber doch nicht sorgfältig genug durchgesehen. Halle a. d. S. werden S. 375 fast volle 20 Zeilen (enggedruckt!) gewidmet, von Chemnitz steht weiter nichts in dem 509 Seiten umfassenden Werke, als S. 396 „und das viel bedeutendere Chemnitz, 207000 Einw.". — Das Königreich Sachsen wird in 5 (nicht mehr in 4) Kreishauptmannschaften eingeteilt. — Für Zwickau finden sich 2 Einwohnerzahlen: 55000 (S. 396) und 56000 (S. 399). — Als höchster Berg Nordamerikas gilt nicht mehr der Mount Logan mit 5900 m (S. 147), sondern der Mount Mac Kinley mit 6241 m. — Grönlands „Ausdehnung nach Norden und daher auch seine Größe ist noch sehr unsicher" (S. 31), es umfaßt jedoch 1170000 qkm (S. 452). — England mit Wales umfaßt 150700 qkm (S. 277), Schottland 79000 qkm (S. 284), Großbritannien aber 218000 qkm (S. 314, 451 und 452). — In der Rangordnung der Staaten Europas Oesterreich bei den Kaiserreichen und Ungarn bei den Königreichen zu nennen (S. 187) ist doch wohl unzulässig. — In der Tabelle auf S. 452 fehlen Borneo, Hondo, Selebes, Java, Kuba, Luzon und Island. — Nach S. 31 ist Neuseeland größer, nach S. 452 kleiner als Großbritannien. Warum Garda-See und Gardasee, Neusiedler See und Neusiedler-See, Brennerpaß, Brenner-Bahn und Brennersenke, St. Gotthard und St. Gotthardt, Tellenplatte neben Tellsage, Sicilien und Sizilien u. s. w.? — „Hausierhandel mit Rußbutten" (S. 340) wurde einmal getrieben. — Die Iser, nicht die Isar (S. 353), ist ein rechter (nicht linker, S. 353) Nebenfluß der Elbe. — Preußen bekam 1815 nicht „zwei Fünftel" von Sachsen (S. 395), sondern die größere Hälfte. —. — „Die Stadt Pirna mit Sandsteinbrüchen" (S. 396)?! — Das Kalkgebirge der Vorarlberger und Allgäuer Alpen erstreckt sich nach Osten hin bis zum Lech und gipfelt im Hohen Licht mit 2700 m, es kann also nicht „kaum noch 2000 m erreichen" (S. 319) und hat mit der Zugspitze (S. 320) absolut nichts zu tun. — NON auf S. 320 und NS auf S. 321 ist wohl nur Druckfehler? —

Daß es auch in sprachlicher Hinsicht zu verbessern gibt, mögen folgende Beispiele lehren. S. 215: Von Natur ist Italien der Vereinigungspunkt aller Mittelmeerküsten, ihr natürlicher Beherrscher. — S. 261: Eigentümlich sind der Tatra kleine 1300 bis 1900 m hoch gelegene Seen mit schwärzlich-grünem Wasser, deren Eisrinde erst im Sommer taut, Meeraugen genannt. — S. 274: Schräg der Stelle gegenüber, wo die Apenninenhalbinsel sich dem Stamme Europas ansetzt, zieht sich die 900 km lange Insel Großbritannien in das nördliche atlantische Meer. —

4. Dr. E. Dennert, Lernbuch der Erdkunde. Ein Leitfaden für die häusliche Wiederholung nach neuen methodischen Grundsätzen. VIII u. 248 S. Gotha 1902, J. Perthes. Geb. 2,40 M.

Nach des Verfassers Meinung „muß der Leitfaden, nach dem der Schüler zu Hause arbeiten soll, dieselbe Methode befolgen wie der Lehrer in der Schule, d. h. er muß induktiv verfahren und muß den Schüler zur Selbständigkeit anleiten. Dann aber darf er ihm nicht alles, was er selbst finden kann, fix und fertig vorlegen, sondern muß ihn zwingen, selbst zu suchen". In dem vorliegenden „Lernbuch der Erdkunde" hat er den Versuch gemacht, dieser Forderung auf die Weise nachzukommen, daß alles, was sich aus der Karte finden läßt, in dem Leitfaden nur mit Fragen und Stichwörtern angedeutet ist. Der Schüler muß also die Karte gründlich ansehen, es bleibt ihm gar nichts anderes übrig.

Der Einfachheit wegen gönnen wir hier wenigstens der Behandlung eines Gebirges Raum.

§ 183.

B. Mittel- und Norddeutschland.

(Nördlich von der Mainlinie [K. 6|7].)

I. Das norddeutsche Mittelgebirge.

Nenne die fünf Teile desselben nach der Uebersichtskarte 4!

Was haben wir schon von der Richtung dieser Gebirgszüge gesagt?

1. Das Rheinische Schiefergebirge.

Zu welchem Flußgebiet gehört es?

Wie weit kann man es nach Osten und Westen rechnen?

Besonders aus Grauwacke, Quarzit und Tonschiefer der Devonformation! — Daher der Name!

Es bildet Hochflächen, die durch enge, oft schluchtenartige Erosionstäler zerschnitten sind; mittlere Höhe 500 m, höchster Berg (welcher ist es?) 884 m.

Durchsägt vom Rhein von Bingen bis Bonn, in welcher Richtung? — sowie von zwei Nebenflüssen desselben, nämlich? — in welcher Richtung?

In welche vier Flügel zerfällt das Rheinische Schiefergebirge dementsprechend?

Von Bonn an entfernt sich das Gebirge nach links und rechts vom Rhein, dadurch entsteht die Kölner Bucht, einst ein Meerbusen.

a) Die Eifel. Gib die Lage genau an! — die begrenzenden Flüsse?

Zwischen Ahr, Rhein, Mosel und Kill: Vorder-Eifel. Der Teil südlich der Ahr ist vulkanisch, mit zahlreichen erloschenen Vulkanen (der nördlichste liegt am Rhein bei Rolandseck), kohlensäurehaltigen Mineralquellen (Apollinaris, Gerolstein u. a.) und Kraterseen oder Maaren (das größte der Laacher See); — wie heißt der höchste Berg? — wie heißt der Teil im Winkel zwischen Rhein und Mosel? (Fruchtbare Ebene.)

Wie heißt der Teil der Eifel westlich von der obersten Kill? — sehr rauh!

Wie heißt das Gebiet an der obersten Rur? — öde, Heide, unfruchtbar.

Welches Gebirge bildet die Fortsetzung der Eifel auf belgisch-französischem Gebiet?

Die Höhen der Eifel rauh und unfruchtbar, daher spärlich bewohnt, die Täler fruchtbar, zum Teil mit Weinbau (Ahr), zum Teil schluchtig und sehr romantisch (z. B. Ahr, Rur, Kill).

b) Der Hunsrück. Genauere Lage? — zwischen welchen Flüssen?

Nenne drei oder vier Teile!

Der höchste Berg?

Auf den Höhen waldreich (Laubwald), in den Tälern (Nahe) zum Teil Obst und auch Wein; — bei Oberstein Achat, an der Saar Steinkohle.

Wir können uns mit den Ausführungen des Verfassers wohl befreunden, aber wir vermissen das belebende Element, wir wünschten an geeigneten Stellen kurze, geschmackvoll geschriebene Schilderungen.

5. Dr. **Michael Geistbeck** und Dr. **Alois Geistbeck**, Leitfaden der Geographie für Mittelschulen. 5. Teil: Abriß der Länderkunde für die 6. Klasse der Realschulen. VI u. 70 S. München 1902, R. Oldenbourg. Kart. 65 Pf.

Ein Büchlein, das wir nur Schülern in die Hand geben würden, die mit den wichtigsten geographischen Dingen durchaus vertraut sind. Wir können uns des Eindrucks nicht erwehren, als daß Schüler, für die der vorliegende Leitfaden geschrieben worden ist, infolge der Benutzung desselben über Dinge reden lernen, die sie weder kennen, noch verstehen.

Wir geben zwei Proben.

S. 45: „Die orographische Vielgestaltigkeit und der Reiz hoher landschaftlicher Schönheit, der so viele Naturszenen Mitteldeutschlands auszeichnet . . ., finden ihre Erklärung in der Mannigfaltigkeit der geologischen Formationen, die hier den Boden bilden. Die Schiefer zu beiden Seiten des Rheins bilden ein Abrasionsplateau; Vogelsberg und Rhön sind Basaltkuppen auf Buntsand; der schöne Wechsel waldgekrönter Plateaurücken und getreideprangender Fluren im Weserberglande wird zumeist hervorgerufen durch die verschiedenen Gesteine der Trias: Buntsandstein, Muschelkalk und Keuper. Bei den Gliedern des sudetischen Systems endlich, zu dem im geologischen Sinne auch das Erzgebirge, Thüringer Wald und Harz gehören, da sie alle nordwestliche Streichung haben, walten zumeist alte Eruptiv- (Granit) und kristallinische Gesteine (Gneis, Tonschiefer) mit Plateauformen vor." — S. 49: „Die oberrheinische Tiefebene, ein Einbruchstal, teilt das ganze Becken in zwei gleichartige Seitenflügel. An die Urgesteinsmassive des Schwarzwaldes und des Wasgenwaldes reihen sich die Buntsandsteinplateaus der Haardt, des Odenwaldes und des Spessart mit ihren prächtigen Wäldern. Nach Osten und Westen legen sich an Schwarzwald und Vogesen in allmählichem Abfalle Muschelkalkschichten mit dem schweren Gäuboden in Württemberg, um Schweinfurt und in Lothringen. Daran reihen sich endlich die Keuperzonen in Württemberg, Mittelfranken und Lothringen mit ihrem bald mehr sandigen Waldland, wie um Nürnberg, bald mehr tonigen Ackerboden, wie namentlich im Württembergischen."

S. 46: „Mit der großen Rührigkeit harmoniert die reiche Phantasiebegabung, die die Rheinfranken auszeichnet, und sich in der Fülle der

Rheinsagen wie in der Pflege der Kunst und Poesie kundgibt. Hier ragt das stolzeste Werk deutscher Baukunst auf, der Kölner Dom, hier wirkte die alte Kölner Malerschule und blüht noch heute die Düsseldorfer Kunstakademie, hier ist die Heimat vielgerühmter Dichter, von denen nur Karl Simrock, Gottfried Kinkel, Emil Rittershaus, Klemens Brentano, Becker und Schneckenburger genannt seien." — S. 48: „Seit Jahrhunderten gelten die sächsischen Länder als der Sitz ausgezeichneter Schulbildung von der Volksschule bis zur Hochschule hinauf und groß ist die Zahl der Künstler, Dichter und Denker, die diesem Lande entsprossen sind, so die Meister der Erzählungskunst Gustav Freitag (Muß Freytag geschrieben werden!) und Otto Ludwig, die genialen Darsteller des Tier- und Pflanzenlebens, Brehm und Roßmäßler, der Schöpfer volkstümlicher geistlicher Lieder, Paul Gerhard; ferner Rudolf Baumbach, dessen Liederdichtungen das schalkhafte Wesen und den anmutigen Charakter seines Heimatlandes so trefflich wiederspiegeln, und Ludwig Richter, dessen Meisterhand die ganze Innigkeit trauten deutschen Familienglückes darzustellen verstanden hat. Den liederreichen Gauen Mitteldeutschlands gehören die großen Tonkünstler Sebastian Bach, Georg Friedrich Händel, Robert Schumann und Richard Wagner an. Hier ist auch die Wiege Luthers, Lessings, Leibniz' und Fichtes gestanden." — S. 55: „Von den Reformatoren ihres (der Schweiz) kirchlichen Lebens abgesehen, gilt Pestalozzi als der Vater des gesamten modernen Erziehungs- und Unterrichtswesens; die Kunstkritiker Bodmer und Breitinger halfen die Blüte der deutschen Literatur im 18. Jahrhundert vorbereiten, Hallers Alpen und Geßners Idyllen bezeichnen einen Wendepunkt in der Dichtung ihrer Zeit und in dem Dichter Gottfried Keller wie in dem Maler Arnold Böcklin bewundern wir vollendete Meister moderner Dichtung und Kunst."

Ist der erdkundliche Unterricht wirklich dazu da, daß „der Jüngling, der im Begriffe steht, ins praktische Leben hinauszutreten" (Vorwort III/IV), in ihm solche Dinge erfahre. Soll der 15-, 16jährige Realschüler in ihm lernen, daß in Indien der Mensch „zum Schöpfer der Philosophie wurde" (S. 6), daß unsere Zahlzeichen „bekanntlich nur fälschlich arabische heißen" (ebd.), daß auch „die Brüder van Eyck, Rubens, van Dyck" von dem regen, schaffensfreudigen Wesen der Vlämen zeugen (S. 42), daß neben Stein, Hardenberg, Bismarck auch Möser, Schlosser, Niebuhr und Curtius dem niedersächsischen Boden entsprossen sind (S. 43), daß „auch in den ostelbischen Landen die Wissenschaft trefflich vertreten ist, so durch Kant, Kopernikus, die beiden Humboldt u. a." (S. 44), daß „berühmte fränkische Adelsgeschlechter, wie die Hohenlohe, von der Tann, Feilitzsch, Crailsheim, ruhmvollen Anteil genommen haben an der politischen Geschichte Deutschlands in den letzen Jahrzehnten" (S. 53), daß „die Universitätsstadt Ingolstadt ein Brennpunkt deutschen Geisteslebens geworden war, wo Männer wie Aventin, der Vater der bayrischen Geschichtschreibung, Apian, der Verfasser der ersten auf wissenschaftlichen Grundlagen beruhenden Karte von Bayern, der gelehrte und streitbare Theologe Dr. Eck, der Humanist Konrad Celtes wirkten" (S. 58) u. a. m. Wir bezweifeln es stark.

Wäre es nicht weit richtiger, den Schüler, vor allem den Realschüler!, immer und immer wieder hinzuweisen auf die geographischen Grundlagen des Wirtschaftslebens, ihn verstehen zu lehren, worauf der Aufschwung des Gewerbes, der Industrie und des Handels in unserem

deutschen Vaterlande und anderen bedeutenden Kulturstaaten ruht, warum Eisenbahnen und Kanäle erbaut und gerade so erbaut worden sind, wie sie uns nunmehr das Kartenbild zeigt u. s. w.! Wäre es nicht wertvoller für ihn, wenn er etwas erführe über die Menge der Eisen-, Steinkohlen-, Gold- und Silbergewinnung in den Vereinigten Staaten von Amerika, Englands und Deutschlands, über die Art und Weise der Gewinnung dieser Schätze u. s. w.

Auf Fehler und Druckfehler, die mir bei der Durchsicht des Büchleins aufgefallen sind, will ich nicht näher eingehen, sie werden in einer neuen Auflage ohnehin beseitigt werden. Nur eine Frage. Warum werden die Länder der ungarischen Krone, die „nicht mehr mitteleuropäische Natur haben" (S. 64), unter dessen Bewohnern „am zahlreichsten die Magyaren, ein finnisch-mongolischer, den Osmanen verwandter Stamm sind" (S. 63) und die Deutschen nur 11,6 % (2,2 Mill. von 19 Mill. — S. 63 und 64) ausmachen, zu dem germanischen Mitteleuropa gerechnet? Und noch eins! Chemnitz nennt man doch nicht etwa „das sächsische Manchester" weil es „große Maschinenfabriken besitzt" (S. 48)?

6. Dr. **Michael Geistbeck** und Dr. **Alois Geistbeck**, Leitfaden der Geographie für Mittelschulen. 5. Teil: Lehrstoff der 5. Klasse der humanistischen Gymnasien. Europa und Deutschland. VI u. 58 S. München 1902, R. Oldenbourg. Geb. 65 Pf.

Dieser Leitfaden für die 5. Klasse der humanistischen Gymnasien gleicht im großen und ganzen dem vorerwähnten für die 6. Klasse der Realschulen; es fehlt jedoch der 25 Seiten umfassende Abriß der fremden Erdteile, während den Mittelmeergebieten, als den Hauptstätten altklassischer Bildung, eine eingehendere Behandlung zuteil wurde.

7. **Fr. Helmke**, Hilfsbuch beim Unterrichte in der Erdbeschreibung. Für die Oberstufe mehrklassiger Volksschulen bearb. 1. Heft: Die außereuropäischen Erdteile. 2. Aufl. 95 S. Minden, C. Marowsky. 60 Pf.

Dieses Büchlein soll den Schülern bei der Wiederholung und Einprägung des in der Schule behandelten Unterrichtsstoffes Hilfe leisten, bietet ihnen jedoch nicht die fertigen Unterrichtsergebnisse „zum Einlesen" dar, sondern zwingt sie durch zahlreiche Fragen und Aufgaben zu genauer Betrachtung der Karte und nochmaligem Erwerben des im Unterrichte Gewonnenen. „Vorgetragen" wird freilich auch genug, und das meiste davon in einer Weise, die den Schüler schwerlich zum Lesen, noch viel weniger aber zum Einlernen reizen dürfte.

Wer hat die Erde in den verschiedensten Richtungen umschifft und ist zuletzt, ohne umkehren zu müssen, wieder am Abfahrtsorte angekommen? — Mitten zwischen beiden Polen ist eine Doppellinie um den Globus gezogen; sie zerlegt ihn in 2 Teile. — Die Meridiane, die nach S. 8 Halbkreise sind, heißen S. 9 auch Längenkreise. — S. 10: „Die neueste Welt besteht aus einem Stücke, die neue Welt ist aus zwei Stücken zusammengesetzt, in der alten Welt unterscheidet man drei große Teile. Jedes dieser Stücke heißt ein Erdteil." — Die Behauptung, daß Territorien weniger als 60000 Männer im Alter von mehr als 25 Jahren besäßen (S. 59) läßt sich nicht halten. — Deutsch-Ostafrika hat nicht „etwa 3 Millionen" (S. 40), sondern 6 Millionen Einwohner, Togo umfaßt mehr als 82000 qkm. — Seite 40 sind die letzten beiden Zeilen in falscher Folge gesetzt. — Den deutschen Schutzgebieten in der Südsee sind reichlich 2 Seiten, denen in Afrika reichlich 4 Seiten

gewidmet, der Name Kiautschou tritt im ganzen Buche nicht auf; nur 3 Zeilen handeln von diesem Schutzgebiete. — „In Liberia sind 20000, in Sierra Leone 40000 Christen vorhanden.“ — Warum fehlt Nordamerikas höchster Berg? —

Diese Angaben dürften genügen, um zu beweisen, daß es mancherlei zu verbessern gibt.

8. Dr. **R. Langenbeck**, Prof., Oberl., Leitfaden der Geographie für höhere Lehranstalten im Anschluß an die preußischen Unterrichtspläne von 1901. 2. Teil: Lehrstoff der mittleren und oberen Klassen. Ausgabe für Realanstalten. 3., umgearb. Aufl. VI u. 314 S., m. 29 Fig. im Text. Leipzig 1902, W. Engelmann. Geb. 3 M.

Wir freuen uns, daß dieser vortreffliche Leitfaden schon wieder in einer neuen Auflage vorliegt, es bleibt aber zu wünschen, daß sein Inhalt gekürzt und (namentlich in dem Lehrstoffe der oberen Klassen) die Ausdrucksweise vereinfacht werde. Ausdrücke wie „Physisch individualisierte Bodenmasse“ (S. 255), „heterocerkale Ganoiden“ (S. 268 und 269), „paläozoische Nautileen“ (S. 270), „angiosperme Dikotylen und Monokotylen“ (S. 271) u. s. w. und Sätze wie „Es sind nämlich die Fluthöhen proportional den Differenzen der Beschleunigungen, welche Sonne und Mond dem Erdmittelpunkt und einem um r demselben näher oder ferner liegenden Punkt erteilen, diese aber sind umgekehrt proportional den dritten Potenzen der Entfernung der anziehenden Körper“ (S. 253) dürften auch den Schülern der oberen Klassen unserer Realanstalten nicht ohne weiteres verständlich sein.

Wenn ich nun noch auf einige Einzelheiten hinweise, die berichtigt werden möchten, so ist es wohl überflüssig, besonders zu betonen, daß ich damit keineswegs die Sorgfalt des Verfassers herabsetzen will. Die Australien zugehörigen und zugerechneten Inseln mit 1,5 Mill. qkm (S. 9) einzustellen, erscheint uns zu hoch. — S. 43 fehlt neben St. Paul am linken Ufer des Mississippi das gegenüber, am rechten Ufer gelegene, größere Minneapolis („das amerikanische Elberfeld-Barmen“!). — Ueberschreiten die Gipfel des Altai-Gebirges wirklich 3500 m nicht (S. 80)? — Statt Vlamen (S. 131) hieße es wohl besser Vlämen. — Iglau ist nicht „Mittelpunkt des rein deutschen Teils von Mähren“ (S. 148), sondern der sog. Iglauer Sprachinsel auf böhmisch-mährischem Gebiete. — Warum Wilhelmshafen (S. 163)? — Der Schar Dagh darf wohl nicht mehr als „das höchste Gebirge der Balkan-Halbinsel“ (S. 197) bezeichnet werden; sein höchster Gipfel erreicht neueren Angaben nach nicht den Olymp.

9. Dasselbe: Ausgabe für Gymnasien. 3., umgearb. Aufl. VI u. 260 S., mit 28 Fig. im Text. Leipzig 1902, W. Engelmann. Geb. 2,60 M.

Verdient dieselbe warme Empfehlung wie die vorerwähnte „Ausgabe für Realanstalten“, bedarf aber der Beschneidung.

10. Dr. **Adolf Pahde**, Erdkunde für höhere Lehranstalten. IV. Teil: Mittelstufe, 3. Stück. VIII u. 148 S., mit 1 Titelbild und 3 Abbild. im Text. Glogau 1902, Karl Flemming. Geb. 2 M.

Der vorliegende vierte Teil der musterhaft ausgestatteten Pahdeschen Erdkunde verdient dieselbe Empfehlung wie seine Vorgänger. Könnte der geographische Unterricht in Obertertia — ihr gilt der dargebotene Lehrstoff — mit der notwendigen Gründlichkeit betrieben werden, so würde das Buch seinen Zweck wohl erfüllen. Hoffentlich nehmen es auch zahlreiche Lehrer in die Hand. Behandelt wird das Deutsche Reich.

Im einzelnen möchte ich folgende Bemerkungen machen. Die Bahn von Weißenfels nach Zeitz darf nicht als Zweigbahn (S. 69) bezeichnet werden, sie ist eine Teilstrecke der Linie Berlin-Halle-Zeitz-Gera u. s. w. — S. 77 stände besser Reichenbach-Glauchau-Chemnitz-Dresden. — Sachsen hat 5 Kreishauptmannschaften: Dresden, Leipzig, Chemnitz, Zwickau und Bautzen. — Warum fehlt der Nord-Süd-Expreßzug? — S. 78 besser Joh. Friedrich Böttcher 1709. —

11. **Wilhelm Pütz**, Prof., Leitfaden der vergleichenden Erdbeschreibung. 26. Aufl., bearb. v. Prof. a. D. F. Behr, XVI u. 288 S., mit 9 Fig im Text. Freiburg i. Br. 1902, Herdersche Verl. 1,60 M., geb. 2 M.

Die gegenwärtige Auflage unterscheidet sich von der vorhergehenden „nur durch einzelne für notwendig erachtete Verbesserungen". Es wäre recht bedauerlich, wenn wir wirklich annehmen müßten, daß der Herausgeber die zahlreichen Berichtigungen, die sich noch nötig machen, nicht „für notwendig erachtet hätte".

Das Königreich Sachsen hat noch wie in der vor 5 Jahren erschienenen Auflage 3¾ Mill. Einw. und 4 Kreishauptmannschaften. — Plauen i. V. liegt doch nicht „in der Runde" von Chemnitz. — In Tabelle 13 auf S. 270 fehlt wie auch im Texte nicht bloß der Mount Mac Kinley, sondern auch der Mount Logan, die beiden höchsten Berge Nordamerikas. — In Annaberg wird kein Bergbau mehr getrieben.

12. **Gustav Rusch**, Prof., Lehrbuch der Erdkunde für österreichische Mädchenlyceen. Wien 1902, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 1. Teil: Für die 1. Klasse. IV u. 64 S., mit 37 Abbild. Kart. 1 M. 2. Teil: Für die 2. Klasse. II u. 126 S., mit 36 Abbild. Kart. 1,60 M.

Der Inhalt des ersten Teiles gliedert sich in drei Abschnitte: Die Elemente der mathematischen Geographie, die Elemente der physischen Erdkunde und die Erdteile nach ihrer natürlichen Beschaffenheit; im zweiten Teile wird die österreich-ungarische Monarchie eingehend behandelt. Der zweite Teil, übrigens nur eine gekürzte Ausgabe des Lehrbuchs desselben Verfassers für den dritten Jahrgang der österreichischen Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten, gefällt uns weit besser als der erste, vor allem wegen der weniger trockenen Schreibweise, und in dem ersten Teile geben wir dem Abschnitte über die Elemente der mathematischen Geographie den Vorzug. Hervorgehoben zu werden verdient die Zerlegung der österreich-ungarischen Monarchie in größere und darnach kleinere natürliche Einheiten (Die Karpatenländer: die Karpaten — Die äußeren Karpatenländer: Das Plateau von Westgalizien, die ostgalizisch-podolische Platte — Die inneren Karpatenländer: Die kleine ungarische Tiefebene, die große ungarische Tiefebene, das kroatisch-slavonische Zwischenstromland.) und die Betonung des kausalen Zusammenhanges der einzelnen geographischen Objekte dieser „Länderindividuen". Ganz und gar nicht einverstanden sind wir mit der Auswahl des länderkundlichen Stoffes im ersten Teile. In dem 190 Seiten umfassenden Lehrbuche werden nur 2 Seiten dem Deutschen Reiche (in physikalischer und politischer Hinsicht), 1 Zeile dem Königreiche Sachsen („Das Königreich Sachsen mit der Hauptstadt Dresden (Fl.?) lehnt sich an das Erzgebirge".) gewidmet. Namen wie Leipzig, Magdeburg, Düsseldorf, Chemnitz (ausgenommen bei der Erwähnung des Sebastianberger Passes), Charlottenburg, Königsberg, Altona, Elberfeld-Barmen, Halle, Straßburg u. s. w. kommen in dem Buche nicht vor; aber auch

Vierwaldstätter See, Taunus, Amsterdam, Manchester, Liverpool und Birmingham; Jerusalem, Kanton und Bombay; Alexandrien; Chicago, Philadelphia, St. Louis und New Orleans u. s. w. u. s. w. sucht man vergebens.

Dazu kommt, daß sich auch manche Fehler zeigen. S. 6 stimmen Zeitangaben im Texte mit denen in der Figur nicht überein. — S. 9: Der Aequator teilt die Erde in eine nördliche und südliche Halbkugel. — S. 10: Zwei Meridiane, die sich zu einem Kreise ergänzen, teilen die Erde in eine östliche und westliche Halbkugel. — S. 11 wird statt Meridian, „der Hälfte eines . . . Kreises" (S. 10) Längenkreis gesetzt. — S. 22: „In das Mittelländische Meer strömen der (?) Rhone und die Etsch". — S. 26: Der Harz mit dem Brocken (1400 m). — S. 27: Die Elbe mündet unweit Hamburg, die Weser bei Bremen. — S. 48: Die Insel Socotra im Stillen Ozean. — S. 54: Kap Prinz Wales (150° westl. v. Gr.). II. S. 43 oben müßte auch Jenbach erwähnt sein. — S. 73: „Das Elbsandsteingebirge, ein Tafelland, das von der Elbe durchbrochen und durch sie in einzelne Sandsteinblöcke zerlegt wird. Der hohe Winterberg 720 m." — Wenn der Nollendorfer Paß des Erzgebirges Ostgrenze bildet, dann kann er nicht gut über dasselbe führen.

13. E. v. Seydlitzsche Geographie. Ausgabe C: Großes Lehrbuch der Geographie. 23. Bearbeitung. Unter Mitwirkung vieler Fachmänner bes. v. Prof. Dr. E. Oehlmann. XVI u. 684 S. Mit 284 Karten u. erläut. Abbild. sowie 4 Karten u. 9 Tafeln in Farbendruck. Breslau 1902, Ferd. Hirt. Geb. 5,25 M., geb. Hlbfz. 6 M.

Die vorliegende neue Bearbeitung des „Großen Seydlitz" stellt eine eingehende Durcharbeitung und eine Erweiterung des früheren Buches dar. Gewachsen ist sie auch durch eine abermalige Vermehrung der Bilder, Karten und mathematischen Figuren; eine „Verbesserung" vieler der vorhandenen wäre jedenfalls zweckmäßiger. In der Anordnung des Textes ist wenig verändert; wesentlich ist nur, daß die mathematische Geographie der vorigen Auflage in zwei Teile gegliedert und ihr zweiter Teil als astronomische Geographie auf S. 597 bis 622 verlegt worden ist. Erwünscht bleibt eine andere Reihenfolge der einzelnen Länder Oesterreich-Ungarns und des Deutschen Reiches. Den Abschnitt über Handelsgeographie hat Prof. Dr. Hahn an der Oeffentlichen Handelslehranstalt in Leipzig gut durchgesehen.

Von Druck- und anderen Fehlern ist das Buch, soweit unsere Beobachtung reicht, fast frei; sicher bekundet sich auch darin die Sorgfalt, mit der die Herausgeber gearbeitet haben. Nicht einverstanden sind wir mit dem Kärtchen der wichtigsten Bahnlinien Europas und (noch weniger) mit dem auf S. 633 bis 636 gegebenen Literaturverzeichnis. Warum fehlen beispielsweise Ules Grundriß der Allgemeinen Erdkunde, Velhagen und Klasings Handatlas? Was soll Nissens Italienische Landeskunde, wenn Hehns Italien und Fischers Italien und die Italiener unerwähnt bleiben? Welche Vertiefung sind Leites Erläuterungen zu bieten imstande?

Möge die neue Bearbeitung dem bewährten Buche seine alten Freunde erhalten und neue werben! Vor allem aber wünschen wir diese größere Verbreitung „als ein Hand- und Nachschlagebuch für Haus und Bureau" (Vorwort IV).

14. **E. v. Seydlitzsche** Geographie. Ausgabe B: Kleines Lehrbuch der Geographie. 22. Bearbeitung. Unter Mitwirkung vieler hervorragender Fachmänner besorgt von Prof. Dr. E. Oehlmann. XII und 370 S., mit 112 Karten im Text, sowie erläut. Abbild., 5 farb. Tafeln und 44 typischen Darstellungen. Breslau 1902, Ferd. Hirt. Geb. 3 M.

Alles in allem genommen läßt sich auch diese neue Bearbeitung als eine sorgfältig verbesserte bezeichnen, vollauf geeignet, dem weitverbreiteten Lehrbuche die gewonnenen Freunde zu erhalten.

Das oberschlesische Kohlenbecken ist nicht das zweitgrößte (S. 267), sondern das größte im Deutschen Reiche. — Freiberg liegt nicht an der Freiberger Mulde (S. 259). — Die Seen Südschwedens dürfen nicht mehr als „Ueberreste des Meeres" (S. 44) bezeichnet werden. — Warum auf der Karte Wasgau (S. 199), im Texte aber Wasgenwald und die sprachlich ganz unberechtigte Verstümmelung Vogesen (S. 198)?

15. **Adolf Tromnaus** Lehrbuch der Schulgeographie. 2., auf Grund der neuen ministeriellen Bestimmungen vom 1. Juli 1891 neu bearb. und vermehrte Auflage von Dr. Emil Schöne. 2. Teil: Länderkunde mit besonderer Berücksichtigung der Kulturgeographie. Halle 1902, H. Schroedel.

1. Abteilung: Die fremden Erdteile. VIII u. 180 S. 1,80 M., geb. 2,20 M.
2. Abteilung: Europa. VIII u. 178 S. 1,80 M., geb. 2,20 M.
3. Abteilung: Das Deutsche Reich. X u. 228 S. 2 M., geb. 2,40 M.

Eines von den Büchern, die für zwei verschiedene Lehranstalten — für Präparande und Seminar — zugleich bestimmt sind.

Wie verschieden doch unsere Schulgeographien sind! Prof. Dr. Supan, Herausgeber der weltberühmten Petermannschen Mitteilungen, bietet ein durch großen Druck ausgezeichnetes Buch von 221 Seiten, Prof. Dr. Kirchhoff, ordentlicher Professor der Erdkunde an der Universität Halle, füllt — mitunter mit kleinen Lettern — 262 Seiten, und welche Unmenge Stoff bieten dieselben! — Seminarlehrer Wulle in Greiffenberg in Schlesien braucht ein Buch von 526 Seiten, und dem sächsischen Seminaroberlehrer Dr. Schöne in Dresden-N. genügen erst 586 Seiten! Ja, was auch die sächsischen Seminaristen lernen müssen! Nur gemach. Wir — ich bin auf dem Seminare zu Zschopau vorgebildet —, wir hatten — es ist freilich um 30 Jahre her — kein Lehrbuch der Geographie in den Händen, brauchten auch keins zu haben, und hätten vor allen Dingen kein solches haben mögen, das uns durch besonderen Druck angegeben hätte, welcher Stoff jeweilig für uns gewesen wäre und welcher nicht — aber mit welcher Aufmerksamkeit wir da unserem Oberlehrer Lindner gelauscht und was wir da gelernt haben, das erfüllt mich noch heute mit dankbarer Freude. Das Buch macht's nicht. —

Was wir an dem vorliegenden Lehrbuche zu tadeln haben, knüpfen wir an die Behandlung des Königreichs Sachsen in ihm an. Zunächst können wir nicht annehmen, daß das Großgedruckte für den Präparandenschüler und das Kleingedruckte für den Seminaristen bestimmt sei; denn dann erführe der Präparandenschüler zwar, daß die höchsten Gebiete des Erzgebirges eine mittlere Regenhöhe von 1000 mm und darüber hätten, daß Gottesgab in Böhmen das höchstgelegene Städtchen des Erzgebirges ist, daß Bautzen eine Kreishauptstadt ist u. s. w., es würde ihm aber nicht mitgeteilt, daß das Erzgebirge nach seinem ehemaligen Erzreichtum benannt ist, daß in diesem Gebirge der Keilberg und der

Fichtelberg sich erheben, daß das Elbsandsteingebirge dem Erzgebirge an Höhe und Ausdehnung nachsteht, daß das Lausitzer Bergland das Quellgebiet der Spree ist und in seinen östlichen Teilen auch von der Lausitzer Neiße durchschnitten wird, daß Sachsen sich in 5 Kreishauptmannschaften gliedert u. s. w.

Wir sind weiter nicht einverstanden mit der Art der Bearbeitung des gebotenen Stoffes. Oder entspricht es etwa „dem gegenwärtigen Stande der geographischen Wissenschaft", daß das Land und seine Bewohner getrennt behandelt werden („Echte Länderkunde muß ein in sich geschlossener Aufbau von physisch-geographischen und kulturgeographischen Werkstücken sein!"), daß der Schüler erst bei der staatlichen Einteilung und Ortskunde erfährt, daß es eine Stadt Leipzig und eine vereinigte Mulde gibt und daß die Stadt Leipzig „in einer Einbuchtung des deutschen Tieflandes an der weißen Elster gelegen ist" u. s. w.

Und wir müssen endlich sagen, daß es noch viel, sehr viel zu verbessern gibt. Man darf nicht schreiben: „So haben sich denn daneben namentlich auf dem Erzgebirge noch allerlei andere Gewerbe eingebürgert. Weltberühmt sind z. B. die Musikinstrumente und Saiten von Markneukirchen, Adorf und Klingenthal" u. s. w. und „Außerdem liefert das Erzgebirge nennenswerte Erträge an Eisen" u. s. w. — Wenn angegeben wird, daß Sachsen sich in 5 Kreishauptmannschaften gliedert, dann muß man auch die erwähnten Orte in 5 äußerlich erkenntliche Gruppen bringen, nicht bloß in 4, auf keinen Fall aber darf man Orte der Chemnitzer oder Zwickauer Kreishauptmannschaft durcheinanderwürfeln. Ebenso ist es mindestens unzulässig, daß man schreibt: „Im „Vogtlande" Plauen . . . Markneukirchen. — Im oberen Erzgebirge: Annaberg . . . Bad Elster . . . Oberwiesental." Falsch ist auch, daß „die Altenburger an ihren alten Volkstrachten festhielten"; seit 1870 etwa kleidet sich die jüngere Generation nicht mehr „altenburgisch", sondern „bürgersch", und 1900 bedienten sich unter rund 194000 Einwohnern nur 180 Männer und 2880 Frauen, also 1,6 % der altenburgischen Tracht.

16. **Adolf Tromnaus** Schulerdkunde für höhere Mädchenschulen und Mittelschulen. 2. Teil: Oberstufe. 6., verb. Aufl. V. Lehrer Karl Schlottmann. Im Anschluß an den Normallehrplan in den Bestimmungen über das Mädchenschulwesen in Preußen vom 31. Mai 1894 bearb. IV u. 210 S., mit 38 Holzschn. Halle 1902, H. Schroedel. 1,40 M., geb. 1,60 M.

Der Bearbeiter der vorliegenden 6. Auflage der Tromnauschen Schulerdkunde „ließ die bewährte Anlage und die Ausführungen im wesentlichen unverändert. Dagegen legte er noch mehr Gewicht darauf, die erdkundlichen Tatsachen zu erklären und auf ihre letzten Ursachen zurückzuführen, um 1. größere Gesichtspunkte (Höhere Mädchenschule!! D. V.) in der Behandlung der Erdoberfläche zu gewinnen und 2. einen Einblick in die Wechselwirkungen der auf der Erde tätigen und die Oberfläche umgestaltenden Kräfte zu gewähren. Es wurde daher auf Gebirgsfaltung, Verwitterung, Inlandeis, Gebirgsbildung und ihren Zusammenhang mit Vulkanen und Erdbeben, die Abhängigkeit des Klimas von dem Landraum, fertige Flüsse, Hochlandströme, Alpenflüsse, Endseen, ferner auf gewisse Wortgruppen besonders aufmerksam gemacht. Klimakundliche Darstellungen, sowie Darstellungen anderer erdkundlicher Erscheinungen (Eigengewicht der Erde, . . . Rußlands Stellung zur See u. s. w.) erfuhren aus gleichem Grunde eine eingehende Berücksichtigung u. s. w.

Das klingt alles so schön, aber im Buche selbst, vor allem in den länderkundlichen Ausführungen merkt man recht wenig von dem Vorhaben des Bearbeiters. Immer und immer wieder, bei der Behandlung der Einzelgebiete der fremden Erdteile, der europäischen Staaten und der deutschen Landschaften, überall gliedert sich der gebotene Stoff in 3 Abschnitte: Land, Bewohner, Ortskunde, überall wird innerlich Zusammengehöriges getrennt behandelt, nirgends die Ortskunde in die physische Erdkunde des Landes hineinverwebt. Und welcher Art ist die Ortskunde! Universitätsstadt — erste Fabrikstadt des Landes — Geburtsort Schillers — treibt lebhafte Flußschiffahrt und einträglichen Holzhandel — bekannt durch seine Gold- und Silberwaren — das sind die Beigaben zu den Ortschaften des schwäbischen Stufenlandes (Stuttgart ausgenommen). Auch nicht einmal auch nur ein Anlauf, „die erdkundlichen Tatsachen zu erklären". Aber hier zeigt sich wenigstens eine gewisse Reihenfolge, wir werden den Neckar abwärts geführt: Tübingen — Eßlingen — Marbach — Heilbronn. So ist es nicht immer. Die Ortschaften des Königreiches Sachsen z. B. treten in fast wirrem Durcheinander auf, und das zweimal (S. 163/164 und 187): Dresden, Meißen, Bautzen, Zittau Annaberg, Oberwiesenthal, Freiberg, Plauen, Chemnitz, Zwickau, Markneukirchen, Pirna, Schandau, Königstein, Leipzig.[1]) Was sollen übrigens Zusätze wie „Hauptstätte der Wirksamkeit von Calvin, Geburtsort Rousseaus" (S. 96)?

Ebensowenig wie mit der Darstellungsweise sind wir mit der Auswahl des Stoffes einverstanden. Was soll nur die Unmenge von Namen und Zahlen! In Asien zwölf Gipfelhöhen, 6 Kammhöhen und 32 Städte mit ihrer Einwohnerzahl, in Europa 40 Gipfelhöhen und 8 Paßhöhen in m (Brenner 1367 m), 37 Flußlängen in km (Tiber 310 km), 16 Seenflächen in qkm (Müritzsee 135 qkm) und 144 Städte in Tsd. Einwohnern u. s. w. Dazu kommen die Flächenangaben und Bevölkerungszahlen der Erdteile, Länder und Inseln und die von uns schon wiederholt getadelten Vergleichszahlen, wie z. B. Kamerun = Deutschland ohne linksrheinische Gebiete, Bodensee = $1/2$ Waldeck, Sardinien = $1/3$ Bayern, Malta = $1/3$ Rügen, Elba = fast $1/4$ Rügen, Kandia etwas kleiner als Korsika. — Geschichtliches vom Königreiche Sachsen wird hier Mädchen genau dasselbe geboten wie im Tromnau-Schöne (III, 223) den Seminaristen im vorletzten Schuljahre.

Daß auch an Fehlern kein Mangel ist, dafür nur einige Belege. S. 1 teilt der Aequator die Erde in eine nördliche und eine südliche Halbkugel. — Donau und Rhein sind nach S. 27 2800 und 1300 km lang, nach S. 131 und 135 2900 und 1200 km. — Der Panamakanal sollte nicht 55 (S. 77), sondern 75 km lang werden. — Der Brenner ist S. 83 und 97 1360, S. 130 1367 m hoch. — Der Genfer See umfaßt einmal 580 (S. 92) das andere Mal 570 qkm. — Nach S. 141 ist der Ulmer Dom nächst dem Kölner Dom die höchste Kirche Deutschlands. — S. 162 und 163 Voigtland statt Vogtland. — Warum fehlt der Dortmund-Ems-Kanal, warum die Walhalla, da der Bromberger Kanal und die Befreiungshalle bei Kelheim erwähnt werden? — Sachsen besitzt durchaus nicht reiche Schätze an Eisen; mit der „ausgezeichneten Schafzucht" ist es auch längst vorbei. — Warum steht dasselbe oft doppelt und dreifach da? Vergl. S. 162 Zeile 15/16 und 25/26 und S. 183.

---

*) Warum werden Dresden, Bautzen, Zwickau und Leipzig durch gesperrten Druck ausgezeichnet?

17. F. Bulle, Erdkunde. Hilfsbuch für den vergleichend entwickelnden Geographieunterricht. 2., auf Grund der Lehrpläne für die Lehrerbildungsanstalten in Preußen vom 1. Juli 1901 neu bearb. u. verm. Aufl. der Landschaftskunde. Halle 1902, H. Schroedel.

1. Teil: Globuslehre. Allgemeine Erdkunde. Länderkunde der außereuropäischen Erdteile und die Weltmeere (mit Ausschluß des Atlantischen Ozeans). IV u. 194 S. 1,80 M.

2. Teil: Länderkunde von Europa und der Atlantische Ozean. IV u. 142 S. 1,80 M.

3. Teil: Länderkunde des Deutschen Reiches, der Niederlande und Belgiens. Handelsgeographie und Weltverkehr. X u. 190 S. 1,80 M.

Die vorliegende Neubearbeitung der „Landschaftskunde" trägt nunmehr den Titel „Erdkunde", denn ihr Verfasser hat „außer dem Länder- und Landschaftskundlichen auch die übrigen Zweige und Seiten des erdkundlichen Unterrichts" aufgenommen. Das Buch ist für Präparandenanstalten und Lehrerseminare zugleich bestimmt, und was jeder der genannten Anstalten zugedacht ist, ist durch besonderen Druck kenntlich gemacht. Damit können wir uns durchaus nicht befreunden. Man schlage nur einmal irgend ein Kapitel auf, und man wird sich überzeugen, daß — abgesehen von der ganz merkwürdigen Auswahl — dem Präparandenschüler ungleich mehr zugemutet wird als dem Seminaristen und daß in dem für Lehrerbildungsanstalten aufgesparten Stoff das Hauptgewicht nicht auf die „inneren Beziehungen und die ursächlichen Zusammenhänge von Lage, Klima, Bodengestalt, Bodenkultur, Menschenleben u. a." gelegt ist; in den meisten Fällen ist es geologische Zutat, die wir nicht selten dem Schüler vorenthalten würden, oft interessantes Beiwerk, das zu verstehen keineswegs größere geistige Reife erfordert. Wenn es der Raum gestattete, würden wir ein Kapitel hier abdrucken. Greifen wir das über das sächsische und das Lausitzer Bergland heraus. Dieser Abschnitt umfaßt 6 Seiten. 4½ Seite davon gelten dem ersten Schuljahr der Präparandenanstalten, also 14 jährigen Schülern, 1½ Seite kommen dazu für die Seminaristen der zweiten Klasse, also für 18 jährige Schüler. Und auf diesem Raume von 1½ Seite wird u. a. geboten, daß das Elstergebirge seinen Namen von der Elster führt, daß im Vogtlande Plauen liegt, daß noch heute die Leipziger Messen — der Verfasser kennt nur 2! — von großer Bedeutung sind, daß sich Dresden zu beiden Seiten der Elbe ausbreitet, daß es „wegen seiner lieblichen Lage und seiner reichen Kunstschätze das ganze Jahr hindurch von einer großen Zahl von Fremden besucht ist, die teils des Vergnügens, teils der Kunststudien und der Kunstgenüsse halber sich hier aufhalten" u. s. w. Was hier der Verfasser für 18jährige Seminaristen aufspart, das lernen bei Tausenden von Lehrern die Volksschüler. Nicht unerwähnt darf bleiben, daß der Präparandenschüler in dem ihm gebotenen Texte durch Angabe der Seitenzahl auf alle die eben genannten, durch lateinische Schrift für den Seminaristen bestimmten Besonderheiten hingewiesen wird.

Die Menge des gebotenen Stoffes erscheint uns viel zu groß. Wozu bietet man dem Präparandenschüler beispielsweise: Heft 1, S. 96: „Die Hochebenen der Anden sind die Sitze der Kulturvölker Südamerikas, der Tschibtschas auf der Hochebene von Bogota, der Kitschuastämme in Quito und Peru, der Kolla oder Aymara um den Titicacasee und der Araukaner in Chile.

Die hervorragendsten waren die Peruaner, die man nach dem Namen der Herrscherfamilie auch Inkas nennt." — I, 144: „Nur ein Nebenfluß geht dem Nil auf dieser Strecke zu und zwar am östlichsten Punkte seines großen Bogens oberhalb Berber, der Albara, in seinem Oberlauf Takassie genannt." (Wir bemerken, daß den Namen Takassie selbst die Karte der Nilländer im Schulatlas von Diercke und Gaebler, an den sich das vorliegende Lehrbuch anschließt, nicht aufweist.) — I, 144 im asiatischen Rußland 22 Ortschaften. — II, 96: „Villach ist der Vereinigungspunkt der von Osten, Norden und Westen kommenden Straßen und leitet zwischen den Karnischen Alpen und den Karawanken, den südlichen Grenzwällen des Drautales, über Tarvis westwärts durch das Kanaltal bei Saifnitz ins Fella- und Tagliamentotal, also nach Ober-Italien, während der Predil-Paß, ohne italienisches Gebiet zu berühren, ins Isonzotal und nach Triest führt." (Wir bemerken auch hier, daß die Namen Kanaltal, Saifnitz und Fella im zugehörigen Atlas nicht vorkommen.) — III, 48 in der preußischen Provinz Westfalen 21 Ortsnamen!

Wozu bietet man dem Seminaristen: I, 48: „Die den Familien der Diatomeen und Peridineen angehörenden Planktonpflanzen (plazein = umherirren machen) treten zuweilen so massenhaft auf, daß sie das Meer färben (die grüne „Wasserblüte" des Pommerschen Haffs, Lymnochlide flos aquae, von welcher in einem Liter Haffwasser 350 Millionen gefunden wurden)." — I, 96: „Drei Naturprodukten der peruanischen Hochlande verdanken sie als Kulturvolk ihre Erziehung: dem Vorkommen des Lamas, der Kartoffel und der Kinoahirse (Chenopodium Quinoa)." — II, 48: „Der Baske ist lebhaft und gesellig, ehrlich und gutmütig, arbeitsam und ausdauernd; der Aragonier ist verschlossen und mißtrauisch, träge und unwissend, aber auch spartanisch mäßig, tapfer und verwegen; der Katalonier ist ernst, stolz, wenig mitteilsam und mißtrauisch, dabei heftig und rachsüchtig im höchsten Grade. Freundliche und zuvorkommende Höflichkeit zeichnen den Valencianer aus, aber wegen seines außerordentlich leidenschaftlichen und rachsüchtigen Charakters steht er in ganz Spanien in üblem Rufe. Große Eitelkeit und Prahlsucht, hochmütige Verachtung aller übrigen, aber auch ausgelassene Fröhlichkeit und Gutmütigkeit sowie eine lebhafte Phantasie sind die Hauptzüge des andalusischen Volkscharakters u. s. w." —

Gedenken wir endlich noch der immerhin zahlreichen Korrigenda, der sachlichen Fehler und der Unklarheiten im Ausdruck — von einer Aufzählung müssen wir um des verfügbaren Raumes willen absehen —, so dürfte wohl klar sein, daß für eine neue Auflage genug Arbeit vorhanden ist. In seiner ersten Auflage gefiel uns das Buch weit besser.

18. Dr. **Emil Deckert**, Grundzüge der Handels- und Verkehrsgeographie. 3. Aufl. X u. 389 S. Leipzig 1902, C. E. Poeschel. Geb. 4,20 M.

Dieses Werk hat in der vorliegenden 3. Auflage abermals gewonnen; das rein Geographische könnte aber noch mehr zurückgedrängt werden. Wir wünschen dem Buche zu seinen alten zahlreiche neue Freunde und Benutzer.

Von tatsächlichen Irrtümern und Ungenauigkeiten, die uns aufgefallen sind, sollen einige hier Platz finden. Das Tarnowitzer Plateau thält nicht „eins der größten" (S. 92), sondern das größte deutsche

Steinkohlenlager. — Sachsen hat seit einigen Jahren 5 Kreishauptmannschaften: Bautzen, Dresden, Leipzig, Chemnitz und Zwickau. — Eisenbahnen kommen in Sachsen auf 1000 qkm nicht 149 (S. 135), sondern 210 km. —Innsbruck liegt an der Vereinigung von Inn und Sill (nicht Wipp, wie S. 171). — Zwischen Ob und Jenissei ist eine Kanalverbindung tatsächlich im Betriebe, nicht bloß „im Werke" (S. 248). — Warum S. 253 Su-tscheu-fu, Hang-tscheu-fu, Fu-tscheu und Kiangtscheu, da S. 254 ganz richtig Kiautschou? — Lanschan (S. 254) statt Lauschan ist jedenfalls nur Druckfehler. — S. 286 fehlt Kete-Kratyi am Volta, die volkreichste Stadt von ganz Togo; ebenda steht Bismarckhöhe statt Bismarckburg. — S. 290 fehlt unter den Ausfuhrartikeln aus Deutsch-Ostafrika Getreide. Warum wird Kaffee zuerst genannt?

19. **Rob. Schönbauer u. Joh. Georg Rothaug**, Leitfaden der Handelsgeographie für Gremialhandelsschulen und andere fachliche Lehranstalten. IV u. 116 S. Wien 1903, F. Deuticke. 1 M., geb. 1,20 M.

Zu den schon ziemlich zahlreichen Leitfäden der Handelsgeographie tritt der vorliegende als ein recht brauchbarer hinzu. Der Allgemeine Teil (Orientierung auf der Erde, Gradeinteilung und Zonen der Erde, das Weltmeer und der Luftkreis) könnte jedenfalls wegbleiben. Kleine Ungenauigkeiten werden bei Erstauflagen nie zu vermeiden sein; ich erwähne beispielsweise: S. 32 heißt es: Durch die Ostsee und deren Seitenmeere greift das Deutsche Reich in den Rumpf Osteuropas tief hinein, nach S. 39 ist die Fruchtbarkeit des sächsischen Bodens gering und nach S. 40 liegt Lindau noch immer am Bodensee.

IV. Mathematische und physikalische Geographie.

1. **K. A. Broeder**, Mathematische Geographie zum Gebrauche in Volks-, Mittel-, Real- und Präparanden-Schulen, sowie zum Selbstunterricht. 48 S., mit 37 Fig. im Text. Wiesbaden, Rud. Bechtold & Co. 80 Pf.

Wenn die Herren Geheimer Rat Prof. Dr. Foerster, Direktor der Sternwarte in Berlin, Oberlehrer Plaßmann in Münster i. W., Seminardirektor Lotz in Dillenburg, Konsistorialrat und Kreisschulinspektor Eibach in Dotzheim, Kreisschulinspektor Encke in Schönbach, Rektor Kolb und Lehrer Höfer in Wiesbaden das Manuskript durchgesehen und günstig beurteilt — bezw. die Anregung zum Drucke gegeben haben, dann brauchen wir es jedenfalls nicht zu empfehlen. Wir erlauben uns aber zu bemerken, daß aus der Tatsache, daß man die Erde oftmals umfahren und nie an ein Ende, sondern immer an den Ausgangspunkt zurückgekommen ist, durchaus nicht die Kugelgestalt der Erde hervorgeht. Weiter halten wir die Teilung eines Körpers durch eine Linie nicht für möglich.

2. **G. Effert**, Gymn.-Prof., Mathematische Geographie für Gymnasien. IV u. 64 S., mit 17 Fig. Würzburg 1903, Stahelsche Verl. Kart. 1 M.

In diesem trefflichen Büchlein ist die mathematische Geographie in dem Umfange behandelt, wie sie nach den neueren Verordnungen in der Oberklasse der bayrischen Gymnasien gelehrt werden soll. Zur Befestigung und Einübung des Lehrstoffes sind den einzelnen Paragraphen zahlreiche Aufgaben angefügt. Einzelne derselben sind nicht bestimmt genug gefaßt, so z. B. S. 60: Auf welches Datum fiel um das Jahr 1000 der Frühlingsanfang? Manche Abschnitte konnten als für Primaner eines Gymnasiums zu einfach wegbleiben (§ 3, 1 u. s. w.).

3. Dr. **Siegmund Günther**, Prof., Astronomische Geographie. 170 S., mit 52 Abbild. Leipzig 1902, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Der Verfasser unterscheidet zwischen mathematischer und astronomischer Geographie und stellt der letzteren die Aufgabe, die Gestalt und Größe des Erdkörpers, dessen Bewegungsverhältnisse im Raume und die Methoden der geographischen Ortsbestimmung zu ermitteln, letztere im ausdrücklichen Zusammenhange mit der Frage, ob das Koordinatensystem, auf das man sich zu beziehen pflegt, als ein vollkommen stabiles oder als ein selbst in seiner Lage veränderliches anzuerkennen sei.

In seinen Ausführungen setzt der Verfasser streng genommen nichts voraus; er geht von den allerersten Wahrnehmungen auf der Erde und am Himmel aus und schreitet so vorwärts, daß seine Gruppierung des Stoffes den geschichtlichen Werdegang dieses Zweiges der Wissenschaft erkennen läßt. Die dem Texte eingefügten Zeichnungen wie die Ausstattung des Buches sind gut. An Freunden und Benutzern wird es dem Büchlein nicht fehlen.

4. **H. C. E. Martus**, Direkt., Prof., Astronomische Erdkunde. Ein Lehrbuch angewandter Mathematik. Kleine Ausg. 2. Aufl. XII u. 127 S., mit 89 Fig. im Texte. Dresden 1902, C. A. Kochs Verl. 2,80 M.

Der Verfasser behandelt den Lehrstoff so, daß die Ergebnisse der astronomischen Forschung nicht als Tatsachen mitgeteilt werden, an die man zu glauben hat, sondern sie werden aus den Beobachtungen mathematisch bewiesen, so daß man durch Selberausrechnen Einsicht und Gewißheit erlangt. Der in Aussicht gestellten größeren Ausgabe einer astronomischen Erdkunde sehen wir mit Spannung entgegen, die vorliegende kleine Ausgabe befriedigt sehr.

5. Dr. **B. Krembs**, Lebensbilder aus der Geschichte der Sternkunde. Für die reifere Jugend bearb. XIV u. 177 S., mit 3 Fig. Freiburg i. Br. 1902, Herdersche Verl. 1,40 M., geb. 2 M.

Der Verfasser hat sich bemüht, aus den neuesten und bedeutendsten Werken das zusammenzustellen und übersichtlich zu ordnen, was er für die Allgemeinheit und im besonderen für die nach Bildung strebende Jugend als wissenswert aus der Geschichte der Sternkunde erachtet: das Leben, Schaffen und Wirken, die Taten und Verdienste, die geistigen und sittlichen Vorzüge der Männer, an deren Namen sich der Fortschritt der Astronomie in besonders hervorragender Weise knüpft, das sind Hipparch, Claudius Ptolemäus, Nikolaus Kopernikus, Tycho Brahe, Johannes Kepler, Galileo Galilei und Isaak Newton. Daß das Büchlein „nicht ganz ohne Nutzen gelesen werden wird", wie der Verfasser bescheiden wünscht (Vorwort X), ist klar, eine andere Frage ist die, ob die heranwachsende Jugend oft nach dem Buche greifen und es dann auch zu Ende lesen wird. Wir möchten das letzere fast bezweifeln.

6. **H. Heinze**, Seminarl., Physische Geographie nebst einem Anhange über Kartographie für Lehrerbildungsanstalten und andere höhere Schulen. Im Anschlusse an die „Mathematische Geographie" von Lorch-Eggert herausgegeben. 127 S., mit 58 Skizzen u. Abbild. Leipzig 1902, Dürrsche Buchh. Geb. 2 M.

Nach einer kurzen Einleitung über die Zweige der Geographie bietet das geschickt abgefaßte Büchlein Wissenswertes über den Erdkörper als Ganzes, über die Gesteinshülle, über die Wechselbeziehungen zwischen Land und Meer, über die Wasserhülle und die Lufthülle, über die Pflanzen- und Tierwelt, über die Menschenwelt und über Kartographie.

Die einzelnen Kapitel sind leider nicht recht gleichmäßig durch- und ausgearbeitet: Der Gesteinshülle z. B. widmet der Verfasser reichlich 36 (darunter 12 enggedruckte) Seiten, dem Ueberblicke über die Pflanzen- und Tierwelt nur 4 Seiten.

Flavio Gioja stammt nicht aus Pasitana (S. 13), sondern aus Positano westlich von Amalfi. — S. 47 vermissen wir bezüglich der Gletschererosion und der Grundmoräne die erwünschte Klarheit, S. 50 die Rostgebirge und S. 51 die durch Aufschüttung erzeugten Erhebungen. — Die Seen Schwedens und Finnlands zu den Reliktenseen zu rechnen, ist nicht mehr zulässig, nachdem Penck mit Recht betont hat, daß die Senkung dieser Seebecken unter den Meeresspiegel nur ein Begebnis in ihrer Geschichte gewesen ist. Auch die Einteilung der Seen nach ihrer Entstehung erscheint uns nicht durchsichtig. — In Davos und Meran „nimmt am Tage die Luft oft mitten im Winter sommerliche Wärme an" (S. 79)?! — „Der Schnee der höchsten Gebirgsregionen wird, da er auch in der warmen Jahreszeit nicht verschwindet, „ewiger Schnee" genannt" (S. 88)!? — Die schräge Beleuchtung (S. 123) ist keineswegs ein Hilfsmittel, die plastische Wirkung der Lehmannschen Schraffierung zu erhöhen. — In dem literarischen Wegweiser S. 126 vermissen wir Ules Grundriß der allgemeinen Erdkunde. Ebenda steht Süß statt Sueß und Löwel statt Löwl. — Unter den Abbildungen halten wir die des Niagarafalles und die des Monte Rosa und seines Gletschers für verfehlt. Viele der verzeichneten Werke liegen auch bereits in neueren Auflagen vor.

Trotz dieser Ausstellungen verdient das Büchlein als ein sorgfältig gearbeitetes empfohlen zu werden.

7. Dr. **Friedrich Ratzel**, Prof., Die Erde und das Leben. Eine vergleichende Erdkunde. 2. Band. XII u. 703 S., mit 223 Abbild. u. Karten im Text, 12 Kartenbeilagen u. 23 Tafeln in Farbendruck, Holzschnitt und Aetzung. Leipzig 1902, Bibliographisches Institut. Geb. 17 M.

Auch dieser zweite Band des neuesten Ratzelschen Werkes ist von Anfang bis zum Ende äußerst lehrreich und anziehend geschrieben; die Ausstattung ist wiederum musterhaft und gereicht nebst den ebenso vorzüglich ausgewählten wie gelungenen Bildern der Verlagshandlung zur Ehre.

Machte uns der erste Band bekannt mit dem „Festen der Erde, mit dessen Lage, Größe und Formen", so behandelt der zweite die „beweglicheren Hüllen, die Wasser, Luft und Leben darum schlingen". Auf die einzelnen Teile des Werkes können wir nicht eingehen; es würde das bei der Fülle des gebotenen Stoffes einen Raum erfordern, der uns hier nicht zur Verfügung steht. Besonders hinweisen will ich jedoch auf den biologischen und anthropogeographischen Teil, der beredtes Zeugnis ablegt auch von Ratzels naturwissenschaftlicher Durchbildung und philosophischer Begabung. Recht anziehende Kapitel darin sind die über den Lebensraum und die Lebensgrenzen und Gebiete der Lebensverbreitung. Es wird erörtert die Abhängigkeit der Lebewelt von der jeweiligen Natur der Erdoberfläche (Gebirge sind Schöpfungszentren!), die Verbreitungsweite der Lebewesen, der Kampf um den Raum, die Einwirkung des Raumes auf die Organismen, die Wirkung des Raumes auf Erhaltung vorhandener und Entwicklung neuer Lebensformen, Lebens-, Wohn- und Artdichte, die Grenze der Lebensgebiete als Erzeugnis organischer Bewegungen, die Eigenart des Grenzsaums der Verbreitungsflächen (Grenzsäume sind die naturgegebenen Kampfplätze!) und die all-

gemeine Lage, Größe und Gestalt der Hauptgebiete der Lebensverbreitung. Das Werk wendet sich vornehmlich an weitere Kreise allgemein Gebildeter, aber auch der Geograph von Fach wird es nicht entbehren können: es faßt zusammen, was über unsere Erde und das Leben auf ihr die Wissenschaft erkundet hat und enthält wie jedes Werk Ratzels eine Fülle eigener Gedanken. Darum sei es freudig begrüßt und aufs angelegentlichste empfohlen.

8. Dr. J. W. **vom Bebber**, Anleitung zur Aufstellung von Wettervorhersagen für alle Berufsklassen, insbesondere für Schule und Landwirtschaft gemeinverständlich bearbeitet. 38 S., mit 16 eingedr. Abbild. Braunschweig 1902, Fr. Vieweg & Sohn. 60 Pf.

Das vorliegende Schriftchen behandelt in knapper, jedem einigermaßen Gebildeten leicht verständlicher Form die Einrichtung des wettertelegraphischen Dienstes, die Herstellung und Bedeutung der Wetterkarten und die allgemeinen Grundlagen der Wettervorhersage. Praktischen Wert erhält das Büchlein durch die Angabe der für Deutschland hauptsächlichsten Wettertypen, ihrer Häufigkeit und mutmaßlichen Verteilung auf die Jahreszeiten und ihres Verlaufes. Als Einteilungsgrund für diese Hauptwettertypen gelten dem Verfasser die verschiedenen Lagen der Hochdruckgebiete über unserem Erdteile: Hoher Druck in WNW (Typus 1) — in Mitteleuropa (Typus 2) — in NNO (Typus 3) — OSO (Typus 4) oder in SSW (Typus 5).

9. **Franz Frech**, Beiträge zum Klima von Deutsch-Krone in moderner Beleuchtung. Wissenschaftl. Beilage zum Jahresberichte des Königl. Gymnasiums zu Deutsch-Krone 1901/1902. 20 S. Deutsch-Krone 1902, F. Garms.

Möchte die vorliegende Abhandlung recht viele anregen, dem Klima ihres Schulortes besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden!

10. **George Howard Darwin**, Univ.-Prof., Ebbe und Flut, sowie verwandte Erscheinungen im Sonnensystem. Autorisierte deutsche Ausg. nach der 2. englischen Ausg. von Agnes Pockels. Mit Einführungswort v. Prof. Dr. Georg von Neumayer. XXII u. 344 S., mit 43 Illustrationen im Text. Leipzig 1902, B. G. Teubner. Geb. 6,80 M.

Wenn der Direktor unserer Seewarte, Prof. Dr. v. Neumayer, in seinem Einführungsworte schreibt, daß in dem vorliegenden Werke das Gezeitenphänomen und alles das, was zu seiner Beobachtung und wissenschaftlichen Verwertung erforderlich ist, so eingehend behandelt ist, daß es als eine wertvolle Bereicherung unserer deutschen einschlägigen Literatur anzusehen ist, daß das, was in ihm geboten wird, nicht nur für den gebildeten Laien, sondern auch für den Fachmann von Wert ist, und daß das Studium desselben geeignet ist, neue und hochinteressante Ausblicke in das Universum zu eröffnen, so überhebt uns das jeder weiteren Empfehlung; wir können nur wünschen, daß das durchaus originelle Werk die Beachtung finde, die ihm gebührt.

11. **Arthur Ketzer**, Oberl., Der Oberflächenbau des Talsystems der Zwickauer Mulde. Abhandlung zum 11. Jahresbericht der 3. Städt. Realschule zu Leipzig für das Schuljahr 1901 bis 1902. 26 S. Leipzig, B. G. Teubner.

Eine auf eingehendem Buch- und Naturstudium beruhende lehrreiche Abhandlung über den Oberflächenbau des Talsystems der Zwickauer Mulde, das an allen morphologisch eigenartigen Abschnitten der nordwestlichen Abdachung des Erzgebirges Anteil hat.

12. **Bernhard Krekeler**, Oberl., Ueber die Entstehung und Abtragung der Gebirge, insbesondere der Alpen. Im 72. Jahresberichte des Gymnasiums zu Recklinghausen, Schuljahr 1901 bis 1902. 22 S. Recklinghausen, F. Drocker.

Der Verfasser zeigt zunächst, aus welchen Schichten die Erdkruste zusammengesetzt ist und wie dieselbe im Laufe der Zeiten entstanden sind, dann, in welcher Weise einige Teile der Erdrinde sich gehoben, andere sich gesenkt haben und durch welche Ursachen diese Umwälzungen bewirkt worden sind, endlich, welcher Veränderung, Umformung (und Abtragung) die emporgehobenen Teile, die Gebirge, beständig ausgesetzt sind. Die Darstellung ist eine überaus ansprechende. Sehr interessant sind die Zahlenangaben über die jährliche Abtragung in den verschiedenen Flußgebieten.

13. Dr. **Fritz Machaček**, Gletscherkunde. 125 S., mit 5 Abbild. im Text u. 11 Tafeln. Leipzig 1902, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Das vorliegende Büchlein ist eine wertvolle Bereicherung der bekannten Göschenschen Sammlung. Auf einem Raume von kaum 120 kleinen Seiten belehrt es auf Grund auch der neuesten Forschungsergebnisse in gemeinverständlicher Weise über die Gletscher im allgemeinen, Schneeregion und Schneegrenze, über Ernährung und Ablation des Gletschers und seine Abschmelzung im Innern und am Boden, über das Material des Gletschers und seine Struktur, über die Bewegung der Gletscher und seine Beziehungen zu Umrahmung und Untergrund, über die geographische Verbreitung und die Schwankungen der Gletscher und über die Eiszeit. Eine Reihe instruktiver Zeichnungen und gut ausgewählter Bilder unterstützen das Verständnis und helfen fördern die Anschauung.

14. **Friedr. Wohlfarth**, Oberl., Zur Morphologie der Wüsten. Im Berichte der Realschule in St. Pauli zu Hamburg über das Schuljahr 1901/1902. 32 S. Hamburg 1902, Lütcke & Wulff.

Eine fleißige, geschickte Arbeit, die wir der Beachtung der Leser empfehlen.

V. Einzelbeschreibungen, geographische Charakterbilder u. dergl. mehr.

1. **Paul Elsner**, Bilder aus Neu-Hellas. IV u. 390 S. Aarau 1902, H. R. Sauerländer & Co. 4 M.

In 7 Kapiteln (Vom griechischen Festlande — Allgemeines — Griechische Inseln — Griechische Klöster — Thessalien — Kulturgeschichtliches — Archäologisches) berichtet uns der Verfasser, was er auf seinen Reisen in Griechenland gesehen und erfahren hat. Geographisches bieten die einzelnen Bilder wenig, und auch das Wenige findet der Leser nur hie und da verstreut.

Jedenfalls verdient das Werk, daß man die zahlreichen Freunde des griechischen Landes darauf aufmerksam mache.

2. **Alfred Funke**, Aus Deutsch-Brasilien. Bilder aus dem Leben der Deutschen im Staate Rio Grande do Sul. VIII u. 287 S., mit zahlr. Abbild. im Text u. e. Karte von Rio Grande do Sul. Leipzig 1902, B. G. Teubner. Geb. 7 M.

Dem Verfasser, der jahrelang als Pfarrer in den deutschen Kolonien in Rio Grande do Sul gewirkt hat, ist es vortrefflich gelungen, uns ein Bild von dem täglichen Leben und Wirken unserer dortigen Stammesgenossen zu entwerfen. Das schöne, mit zahlreichen Bildern ausge-

stattete Buch verdient wegen seines gediegenen Inhaltes und seiner lebenswahren Schilderungen vor allem auch in weiteren Kreisen gelesen zu werden. Die Vorsteher von Volksbibliotheken machen wir ganz besonders darauf aufmerksam.

3. Dr. **Kurt Hassert**, Prof., Die Polarforschung. Geschichte der Entdeckungsreisen zum Nord- und Südpol von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. IV u. 156 S., mit 6 Karten und 2 Tafeln. Leipzig 1902, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Eine sehr zeitgemäße und gut orientierende Schrift des rühmlichst bekannten Kölner Professors. Nach einem mehr einleitenden Kapitel über Zweck und Aufgaben der arktischen und antarktischen Forschung gliedert der Verfasser seinen reichen Stoff in folgende Abschnitte: Die Polarfahrten im Altertum und im Mittelalter. — Die Nordwest- und die Nordostfahrten bis zum 19. Jahrhundert. — Wiederaufnahme der nordwestlichen Durchfahrt im 19. Jahrhundert. — Franklin und die Franklinsucher. — Durch den Smithsund ins offene Polarmeer. — Die Erforschung Grönlands. — Im europäischen Eismeer (Spitzbergen, Franz Joseph-Land, Nowaja-Semlja). — Das sibirische Eismeer und die nordöstliche Durchfahrt. — Die neuesten Vorstöße zum Nordpol (bis zum Herbst 1901). — Der Kampf um den Südpol.

4. Dr. **Felix Lampe**, Der mittelamerikanische Kanal. Wissenschaftl. Beilage zum Jahresbericht der 10. Realschule zu Berlin, Ostern 1902. 55 S., mit e. Kartenbeil. Berlin 1902, R. Gaertners Verl. 1 M.

Auf Grund umfassender Quellenstudien bietet der Verfasser eine möglichst knappe Zusammenfassung der auf die Durchstichfrage des mittelamerikanischen Festlandes bezüglichen Gedanken und Ereignisse. Er kommt dabei zu dem Schlusse, daß der Panamastrecke der Vorzug vor dem Nikaragua-Durchstich zu geben sei.

5. Dr. **Kurt Lampert**, Die Völker der Erde. Eine Schilderung der Lebensweise, der Sitten, Gebräuche, Feste u. Zeremonien aller lebenden Völker. Erster Band: VIII u. 383 S., m. 376 Abbild. nach dem Leben. Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt. Erschienen in 18 Lieferungen zu je 60 Pf.

Ein ganz vortreffliches Werk! Die vorzüglichen Abbildungen, wie auch der wohlgelungene Text werden dem Lehrer ein willkommenes Mittel sein, seinen Unterricht lebensvoller und anschaulicher zu gestalten.

In dem vorliegenden ersten Bande behandelt der Verfasser das Leben und Treiben der Völker Australiens und Asiens, und immer schildert er dabei in großen allgemeinen Zügen das Land, das die einzelnen Völker bewohnen.

Die äußere Ausstattung des Werkes verdient das höchste Lob.

6. **Paul Rohrbach**, Vom Kaukasus zum Mittelmeer. Eine Hochzeits- und Studienreise durch Armenien. VIII u. 224 S., mit 42 Abbild. im Text. Leipzig 1903, B. G. Teubner. 5 M., geb. 6 M.

Das Buch schildert die Hochzeitsreise des Verfassers durch das russische und türkische Armenien und die Gebirgslandschaften bis an die Südküste Kleinasiens und verdient wegen der mannigfachen politischen — die großen Armeniermassakres der Jahre 1895 bis 1897 waren unmittelbar vorhergegangen —, kulturgeschichtlichen und ethnographischen Beobachtungen aus der bunten, wenig bekannten Völkerwelt der bereisten Gebiete aufmerksame Beachtung. Die dem Texte eingefügten Bilder von Volkstypen und Landschaften tragen wesentlich zur Veranschaulichung des Dargestellten bei.

7. Prof. Dr. **Wilhelm Sievers** und Prof. Dr. **Willy Kükenthal**, Australien, Ozeanien und Polarländer. 2. Aufl. XII u. 640 S., mit 198 Abbild. im Text, 14 Karten u. 24 Tafeln in Holzschnitt, Aetzung u. Farbendruck von E. T. Compton, Th. von Eckenbrecher u. a. m. Leipzig 1902, Bibliographisches Institut. Geb. 17 M.

Die vorliegende zweite Auflage des Bandes „Australien, Ozeanien und Polarländer" der Sieversschen Länderkunde hat nur zwei Abschnitte der ersten Auflage beibehalten, den, der die Erforschungsgeschichte enthält, und den, der eine allgemeine Uebersicht bietet. Neu sind: Das Festland Australien und Tasmanien — Die Neuseeland-Gruppe — Melanesien — Polynesien — Mikronesien — Die Nordpolarländer — Die Südpolarländer. Und in der Behandlung dieser geographischen Einzelgebiete nach ihren natürlichen und (wo möglich) kulturellen Merkmalen liegt das Charakteristische, das besonders Wertvolle der zweiten Auflage. Die äußere Ausstattung entspricht den hohen Anforderungen, die man an die Erzeugnisse des Bibliographischen Instituts zu stellen gewohnt ist. Unter den zahlreichen, wertvollen Illustrationen sind sehr viel neue, und die Karten entsprechen durchweg dem heutigen Stande der Forschung.

8. **P. Steiner**, Im Heim des afrikanischen Bauern. Skizzen aus der Basler Mission im Buschland. 116 S., mit 15 Abbild. Basel 1903, Verlag der Missionsbuchh. Geb. 1,20 M.

Das hübsch ausgestattete, gut geschriebene und ganz angenehm lesbare Büchlein verdient einen Platz in Schülerbibliotheken.

9. Dr. **Aug. Sach**, Prof., Die deutsche Heimat. Landschaft und Volkstum. 2., verb. und verm. Aufl. XII u. 666 S., mit 41 Abbild. im Texte und 22 Vollbildern nach Zeichnungen von T. v. Eckenbrecher, F. Knab, A. Lewy u. a. m. Halle 1902, Buchh. des Waisenhauses. 7,50 M., geb. 10 M.

Ein stattlicher Band, der 98 Aufsätze enthält, die „Landschaft und Volkstum des Deutschen Reiches in ihrer Mannigfaltigkeit dem Leser in charakteristischen Bildern vorführen und zum lebendigen Verständnis bringen" sollen. Gewiß ist es nicht leicht, geographische Charakterbilder zu schreiben, am allerwenigsten dann, wenn man sich auf andere Leute verlassen muß, aber so zahlreiche Fehler, wie sie das in 2. Auflage vorliegende Buch enthält, dürften denn doch nicht mehr vorkommen. Wir haben 3 Aufsätze ein wenig genauer angesehen: Leipzig — Das Erzgebirge und seine Bewohner — München. Was uns dabei aufgestoßen ist, wollen wir hier verzeichnen.

Die Parthe strömt nicht zur Pleiße. — S. 393 besser 1327; 1507 hat für Leipzig andere Bedeutung als die angeführte. — Von dem Verkaufe des berühmten Meißener Porzellans im Erdgeschoß des Fürstenhauses und vom Prachtbau der Leipziger Bank durfte 1902 nicht mehr geschrieben werden. Der Brühl bildet nicht nur zur Meßzeit das Hauptjudenquartier; er ist auch nicht die längste und breiteste Straße Leipzigs. — Das Städtische Museum steht gegenüber dem Neuen Theater. Das ist richtig; da das Städtische Museum aber an der Südseite des Augustusplatzes steht, so kann eben diese Südseite nicht das Grassimuseum einnehmen. Das heutige Augusteum ist nicht mehr das nach Schinkels Entwürfen gebaute. — „In Leipzig selbst erinnert ein kleines Denkmal an die vorzeitige Sprengung der Elsterbrücke am 19. Oktober . . . sowie die Milch-

insel, das erste städtische Grundstück, das die Verbündeten besetzten, durch ein Kugeldenkmal . . . bezeichnet." „Etwas weiter, (als der Monarchenhügel!) bei der Schäferei Meusdorf, steht auf einem Hügel ein Würfel von Granit, dem Fürsten Schwarzenberg von seiner Gattin gesetzt." Das Gesperrte ist falsch! — Das Nationaldenkmal wird nicht „bei dem Thonberge" stehen. „Sonntags entrollt sich (im Rosentale!) ein Bild deutschen Lebens voll echt sächsischer Gemütlichkeit und Fröhlichkeit. Bis in den Wald hinein sieht man Tischtücher ausgebreitet. Hier hat sich eine Familie behaglich unter den Aesten eines uralten Kastanienbaumes gelagert; dort trägt ein anderer Baum ein zwei Stockwerke hohes Lusthaus, und eine ganze Schar junger Mädchen in weißen Kleidern steckt ihre Köpfe durch die Zweige, so daß man ihn für einen wunderschönen Kirschbaum halten möchte, der zugleich Blüten und Blätter trage. Wer wird sich bei einem solchen Anblick noch darüber wundern, daß „in Sachsen die schönen Mädchen auf den Bäumen wachsen?" — Grimmasche Straße? Grimmaische, oder besser Grimmische.

Das Erzgebirge beginnt wohl am böhmisch-sächsischen Sandsteingebirge, aber nicht „bei dem Elbdurchbruche aus Böhmen nach Sachsen", ebensowenig reicht es „bis zur Quellgegend der weißen Elster"; auch ist es nicht 150 km lang. — „Der höchste Teil des Gebirges liegt im Quellgebiet der Zschopau und der Zwickauer Mulde, in dem kalten, nach Böhmen übergreifenden „sächsischen Sibirien", wo das Land zu 900 m, in seinen hervorragendsten Kuppen wie dem Keilberg bis zu 1244 m emporsteigt." Wenig Zeilen vorher „steigt kein Gipfel mehr als 250 m über das umgebende Hochland empor", und auf der nächsten Seite „liegt Oberwiesenthal (913 m) am Fuße des (1214 m hohen) Fichtel- und (1244 m hohen) Keilberges"! — Was der Verfasser auf S. 419 und 420 über das Klima des Erzgebirges, über die Hauptnahrung des Erzgebirgers und über die Beschaffenheit der Wohnhäuser im Erzgebirge schreibt, das bitten wir, es selbst zu berichtigen, wenn er das Erzgebirge einmal bereist haben wird, uns würde es hier zu viel Platz kosten. Dem Schlußsatze aber müssen wir Raum gönnen: „Erbärmlicher in Ansehung der Wohnung behilft man sich wohl nirgends als in diesen rauhen Gebirgsgegenden. Wer mag sich demnach wundern, daß uns in dem kärglich genährten, kümmerlich hausenden Bewohner des Erzgebirges nicht eins jener deutschen Bergvölker entgegentritt, mit ihrer robusten Kraft, daß trotz aller Zähigkeit und Ausdauer doch verkümmerte, schmächtige Gestalten hier häufiger erscheinen, als in anderen Teilen des Reiches?" — Obernhauer statt Olbernhauer Tal. — Der Gesamtwert der Erzausbeute beläuft sich nicht mehr auf 4¹/₄ Millionen Mark, schon 1899 nur noch 2¹/₂ Millionen. — Grising statt Geising. — Das Tal des Burgwitzbaches?! — Eibenstock liefert keine Pinsel. —

Die Bavaria steht auf der Theresienhöhe. — Frauenkirche, nicht Liebfrauenkirche. — Der Königsbau steht nicht bloß „nahe dem Max Josephs-Platze", sondern er begrenzt denselben; die Münchener sagen Festsaalbau, nicht Saalbau. — Die Feldherrnhalle enthält neben den Erzstatuen von Tilly und Wrede auch das vom Prinzregenten Luitpold gestiftete Armendenkmal. — Warum erhält der „schöne Platz, wo das Kunstausstellungsgebäude sich erhebt", erst S. 653 seinen Namen (Königsplatz), und warum wird da erst die Glyptothek genannt? — Nationalmuseum! — Der Maximiliansplatz liegt weit von der Maximilianstraße entfernt, das Goethedenkmal steht am Karlsplatze, das Liebigdenkmal

ganz und gar nicht in der erweiterten östlichen Maximilianstraße. — „Die jetzt städtische v. Schacksche Gemäldesammlung"! Ich dächte, die Blätter hätten seinerzeit genug geschrieben von diesem Erbe unseres Kaisers. —

Warum schreibt der Verfasser Teutoburgerwald, warum Kiffhäusergebirge und Voigtland? Und warum verlegt er noch in der zweiten Auflage (S. 578) München an die Donau?

Den Anspruch auf Zuverlässigkeit in den Angaben kann das Buch nicht erheben; es machen sich „vielfach Aenderungen nötig", trotzdem in der vorliegenden zweiten Auflage „fast jede Seite — so schreibt wenigstens der Verfasser (Vorwort VI) — die nachbessernde Hand erfahren hat."

10. Land und Leute. Monographien zur Erdkunde. In Verbindung mit hervorragenden Fachgelehrten herausg. von A. Scobel. In reich illustrierten, elegant ausgestatteten Bänden mit Goldschnitt. Bielefeld, Velhagen & Klasing. à 4 M.
   a) 12. Band: Rom und die Campagna von Otto Kaemmel. IV u. 187 S., mit 161 Abbild. nach photographischen Aufnahmen u. e. farb. Karte.
   b) 13. Band: Der Schwarzwald. Von Prof. Dr. Ludwig Neumann. IV u. 167 S., mit 171 Abbild. u. e. farb. Karte.
   c) 14. Band: Berlin und die Mark Brandenburg. Von Fedor von Zobeltitz. IV u. 191 S., mit 185 Abbild. u. e. farb. Karte.

Von den vorzüglich ausgestatteten und inhaltlich nicht minder rühmenswerten „Monographieen zur Erdkunde" liegen uns abermals drei Bände vor.

In dem ersten dieser Bände führt uns Prof. Dr. Otto Kaemmel durch Rom und die Campagna. Nach einem einleitenden Kapitel über die römische Landschaft und den Stadtboden Roms schildert der Verfasser in drei Abschnitten die räumliche und bauliche Ausgestaltung Roms: 1. Ausbau im Altertum, 2. Umbildung und Zerstörung im Mittelalter, 3. Der Neubau Roms seit der Renaissance. Kapitel 3: Wanderungen durch Rom führt uns durch die Ruinenstadt, die altchristliche Stadt, die Stadt in der Tiberniederung und die Hügelstadt im Osten, durch Trastevere und vor die Tore Roms und macht uns mit der Bevölkerung und dem Straßenleben der Stadt bekannt. Dabei lernen wir einsehen, daß Rom etwas ganz anderes ist als jede andere Stadt; „es ist zugleich eine Stadt und eine Landschaft, es bietet einen beständigen Wechsel zwischen dichtbevölkerten Vierteln und einsamen halbverwilderten Gärten, Parks, Vignen, zwischen Straßen, in denen das volle Leben braust, und Gäßchen und Plätzen, die heute noch so still und leer sind wie vor einigen hundert Jahren, zwischen Denkmälern aller Zeiten und den allermodernsten Bauten. Und das alles ist ausgebreitet über Hügel und Täler, und stellt in fortwährend sich ändernden unendlich mannigfachen Bildern ein malerisches Ganze ohnegleichen dar." Im 4. Kapitel: Streifzüge durch das römische Land zeigt uns der Verfasser die Umgebung der ewigen Stadt in ihren Haupterscheinungen, er führt uns in die Campagna, an die latinische Küste, in das Albanergebirge und nach Tivoli, den luftfrischen, wasserumrauschten Höhen, die zu verschiedenen Zeiten ein beliebter Sommeraufenthalt des römischen Adels waren.

Ein im besten Sinne populär-wissenschaftliches Buch ist Prof. Dr. Ludwig Neumanns Monographie über den Schwarzwald. Selbst

ein Kind des Schwarzwaldes, ist es dem Verfasser, z. Z. Professor der Erdkunde an der Universität Freiburg i. B., vortrefflich gelungen, uns die Eigenart „seines" Gebirges verständlich zu machen und uns zum freudigen Genuß der landschaftlichen Schönheit der Berge zu verhelfen, die noch heute freundlich zu ihm durchs Fenster schauen, wenn er den Blick von seinem Arbeitstische erhebt. Vom Feldberge aus läßt der Verfasser den Leser wertvolle Einblicke gewinnen in die Wirkungsweise der Kräfte, die das Relief der Gebirge modellieren und ihre Vielgestaltigkeit hervorzaubern, dann gibt er eine orographische und geologische Uebersicht, behandelt Klima und Bewässerung, Pflanzengeographisches und die Bevölkerung, endlich schildert er in eingehender, liebevoller Weise den südlichen, mittleren, nördlichen und östlichen Schwarzwald. Wir empfehlen das in jeder Hinsicht prächtige Buch aufs angelegentlichste.

Auch der Verfasser der Schrift über Berlin und die Mark Brandenburg war in der glücklichen Lage, uns sein Heimatland zu schildern; aber seine Aufgabe ist ihm weit weniger gelungen, als Prof. Neumann, vor allem nicht in der Schilderung des Lebens und Treibens in „dem schnell schlagenden Herzen der Mark", in Berlin. Angenehmer lesen sich die teilweise stimmungsvollen Schilderungen der Havellandschaft, der alten Grafschaft Ruppin, der Prignitz, der Uckermark, der „Länder" Barnim, Teltow und Lebus, der Niederlausitz, des Landes Sternberg und der Neumark; sie sind verfaßt mit warmer Heimatanhänglichkeit und vortrefflich geeignet, uns in der Mark mit ihrem kieferbestandenen und heidegeschmückten Höhenland, ihren fruchtbaren Brüchern und sumpfigen Strecken, ihren Hopfenfeldern und Kohlengebieten, ihren Strömen und Bächen mehr erkennen zu lassen als „des heiligen römischen Reiches Streusandbüchse". — Was sollen die Kellnertypen auf S. 56? Zur Zierde gereichen sie jedenfalls nicht.

11. Dr. **Alfred Berg**, Die wichtigste geographische Literatur. Ein praktischer Wegweiser. IV und 75 S. Halle, Gebauer-Schwetschke. 70 Pf., mit Schreibpapier durchschossen 85 Pf.

Wir sind gewiß von der Schwierigkeit der Zusammenstellung eines literarischen Wegweisers überzeugt, aber der vorliegende „Wegweiser" durch „die wichtigste geographische Literatur" befriedigt doch zu wenig. Wir verstehen nicht, wie das Werk in der Sitzung der Geographischen Gesellschaft zu Halle am 9. April 1902 „angelegentlichst empfohlen" werden konnte, „da es einem wirklichen Bedürfnis nachkäme und auf dem Gebiete der Bibliographie eine vielfach empfundene Lücke ausfülle".

Ueber die Aufnahme irgend eines Werkes wollen wir mit dem Verfasser nicht rechten; auffallen wird aber jedem, daß von Prof. Kirchhoff in Halle selten etwas fehlt, selbst seine nur als Manuskript gedruckten „Leitfäden für die Vorlesungen" werden aufgeführt, und meist an erster Stelle. Sehr oft aber vermissen wir bedeutsame Werke, so S. 2 Diesterwegs Populäre Himmelskunde und Picks Elementare Grundlagen der astronomischen Geographie, S. 3: Hammer, Ueber die geographisch wichtigsten Kartenprojektionen und Tissot, Die Netzentwürfe geographischer Karten, S. 6: van Bebber, Lehrbuch der Meteorologie, S. 9: Wagner, Das Areal der Landflächen und die mittlere Erhebung der Erdkruste, S. 10: Ratzel, Fjordbildungen an Binnenseen und Ules Arbeiten zur Seenkunde, S. 15: v. Richthofens Antrittsvorlesung über Aufgaben und Methode der heutigen Geographie und Grubers schulgeographische Arbeiten, S. 17: Egli, Nomina geographica, — S. 55: Fischer, Italien und die Italiener, S. 58 und 65: Die österreich-ungarische Monarchie

in Wort und Bild (24 Bände!), S. 69: v. Mojsisovics, Die Dolomitriffe von Südtirol und Pand, Die Vergletscherung der deutschen Alpen, S. 72: Gebauer, Die Volkswirtschaft im Königreiche Sachsen u. s. w.

Recht merkwürdig sind mitunter die vielen Werken beigefügten Charakteristiken. S. 4 werden nacheinander S. Günthers Handbuch der Geophysik (2 Bde. mit 1657 S.) und Lehrbuch der physikalischen Geographie (508 S.) aufgeführt und dem zweitgenannten Werke beigedruckt „Knapper als das Handbuch des Verfassers". — S. 12 steht bei Peschels Völkerkunde: „Die neueste (7.) Auflage ist unbrauchbar, da nur ein Abdruck der 2. Auflage." Armer Richthofen! — S. 24 ist Hasserts Kolonialwerk von 332 Seiten „umfassender als die beiden vorigen Werke" (Kirchhoff, Schutzgebiete, 25 S. — Partsch, Schutzgebiete, 82 S.). — Hesse-Wartеggs Mexiko (S. 30) ist „ohne hohen wissenschaftlichen Wert", sein Korea (S. 49) „ist ein Reisewerk. Verfasser sah nur die Küsten. Meist Kompilation. Liest sich gut, aber nicht wissenschaftlich tief, nicht geographisch. Jedoch gar nicht zu unterschätzen, da Verfasser wenigstens Kulturbilder aus der Gegenwart bringt." — Lehmanns Vorlesungen über Hilfsmittel und Methode des geographischen Unterrichts sind „hervorragend" (S. 16), Pencks Physikalische Skizze von Mitteleuropa ist „gut" (S. 63) u. s. w.

Das Vorhandensein von Druckfehlern (S. 62: Mendelsohn, S. 8: Strelbitzki, S. 27: Meinecke, S. 28: Kückenthal, S. 72: Burghardt) wollen wir nur erwähnen.

12. Dr. **Alfred Kirchhoff**, Prof., Was ist national? Vortrag, geh. in der Sitzung des Thür.-Sächs. Vereins für Erdkunde zu Halle am 26. Febr. 1902. II u. 44 S. Halle 1902, Gebauer-Schwetschke. 80 Pf.

Ausgehend von der bisherigen historischen Entwickelung des Begriffes Nation und der aus der genealogischen Ansicht sich ergebenden Meinung, daß die Grundbedingung für die Entstehung einer großen Nation die Blutsverwandtschaft sei, kommt der Verfasser zu dem überraschenden Ergebnis, daß nicht die gemeinsame Abstammung, sondern die staatliche Zusammengehörigkeit innerhalb natürlich gegebener, geographischer Grenzen die nationale Einheit herbeiführe.

13. Dr. **E. J. Wölfel**, Oberl., Bemerkungen zu geographischen Lehr- und Schulbüchern, Karten u. s. w. Wissenschaftl. Beilage zum Jahresberichte des Gymnasium Albertinum zu Freiberg für das Schuljahr 1901 bis 1902. 32 S. Freiberg, Gerlachsche Buchdr.

Ebenso interessant, wie lehrreich.

14. Dr. **J. Zemmrich**, Sprachgrenze und Deutschtum in Böhmen. VIII u. 116 S., mit 4 farb. Kartenblättern u. e. Textkarte. Braunschweig 1902, F. Vieweg & Sohn. 1,60 M.

Diese Schrift gibt zum ersten Male ein vollständiges Bild der Zustände an der böhmischen Sprachgrenze und verdient schon darum freundliche Aufnahme; ihr innerer Gehalt sichert ihr aufmerksame Beachtung. Nach einem einleitenden Ueberblick über die frühere und gegenwärtige Verteilung der Deutschen und Tschechen führt uns der Verfasser längs der Berührungslinie der beiden Völkerstämme von Ort zu Ort, immer verweilend an den Brennpunkten des nationalen Kampfes. Dabei bietet er uns nicht aus Büchern geschöpfte Kenntnisse, sondern lebensvolle, auf eigener Anschauung und einem umfangreichen Material schriftlicher Berichte von berufenen Einheimischen beruhende Schilderungen. Die beiden Schlußkapitel erörtern die treibenden Kräfte im Kampfe um das Deutsch-

tum und die Bedeutung der böhmischen Frage für die Deutschen Böhmens und Oesterreichs und für das gesamte deutsche Volk.

Die beigegebenen Karten sind klar und durchsichtig.

VI. Bilder und Kartenwerke.

1. Alpine Majestäten und ihr Gefolge. Die Gebirgswelt der Erde in Bildern. 2. Band. 272 Ansichten aus der Gebirgswelt. Mit einleitendem Text von Ernst Platz, nebst einer Gliederungskarte der Alpen von Prof. Dr. A. Rothpletz. München 1902, Vereinigte Kunstanstalten. Jährlich 12 Hefte à 1 M.

Der vorliegende zweite Band der „Alpinen Majestäten" — uns leider ohne Heft 1 zugegangen — verdient dieselbe warme Empfehlung wie sein Vorgänger; er bietet wieder eine große Zahl ebenso schöner wie lehrreicher Abbildungen aus der Alpenwelt. Möge sich das herrliche Unternehmen fortgesetzt steigender Gunst der gebildeten Kreise erfreuen!

2. **Geistbeck** und **Engleder**, Geographische Typenbilder in reichem Farbendruck. Größe 84×110 cm. Jedes Bild mit Text. Dresden, A. Müller-Fröbelhaus. Das Bild 5 M., zum Aufhängen 5,20 M., auf Leinwand mit Stäben 8,20 M., jeder Text 25 Pf.

Nr. 5: Nizza, Typus der provenzalischen Steilküste.

Nr. 9: Der Bodensee als Typus eines alpinen Randsees.

Die vorliegenden Bilder verdienen in den farbenprächtigen Neudrucken eine noch wärmere Empfehlung als früher. Möchten nur recht viele Schulmänner bei der Anschaffung geographischer Charakterbilder auf sie als die größten und weittragendsten zukommen!

3. **Adolf Lehmann**, Schuldir., Geographische Charakterbilder. Größe 60×82 cm. Leipzig, Leipziger Schulbilder-Verlag. à 1,40 M., zum Aufhängen 1,60 M.

Nr. 46: Der Harz.

Nr. 47: Berlin (Doppelbild).

Nr. 48: Bismarckdenkmal mit Reichstagsgebäude (Doppelbild).

Die geographischen Charakterbilder von Adolf Lehmann sind im In- und Auslande so vorteilhaft bekannt, daß es genügt, wenn wir auf das Erscheinen der vorliegenden neuen Bilder hinweisen. Das Bild des Bismarckdenkmales mit dem Reichstagsgebäude wäre vielleicht besser den in demselben Verlage erscheinenden „Vaterländischen Denkmälern und Bauwerken" eingereiht worden, ein „geographisches Charakterbild" ist es ja doch nicht. Wunderschön ist das Harzbild, das uns von Thale aus einen Blick tun läßt in das tief eingeschnittene Bodetal mit dem Hexentanzplatz zur Linken und der Roßtrappe zur Rechten und auf den Brocken in fernem Hintergrunde.

4. Deutschlands Kolonien. Farbige Künstler-Steinzeichnungen für Schule und Haus von Prof. Karl Saltzmann, Wilhelm Kuhnert, Franz Bulacz und Franz Würbel. Unter Benutzung des von der Kolonial-Abteilung des Kaiserl. Auswärtigen Amtes zu Berlin zur Verfügung gestellten photographischen Bildermaterials. Herausg. von Lehrer Max Eschner. Größe der Bilder 88×66 cm, Nr. 9 und 10 110×90 cm. Leipzig, Leipziger Schulbilder-Verlag. 3 M., schulfertig 3,20 M. Prachtausgabe 5 M.

1. Togo: Eine Verhandlung unterm Affenbrotbaume. 2. Kamerun: Dorf mit Blick auf den Kamerunberg. 3. Deutsch-Südwestafrika: Ochsenzug in der Grassteppe. 4. Deutsch-Südostafrika: Dar-es-Salam. 5. Deutsch-Südostafrika: Blick vom Kilima-Ndscharo auf die Massaisteppe

und das Uguenogebirge. 6. Samoa: Mondscheinnacht im Hafen von Apia. 7. Neuguinea: Abend am Pomonahafen. 8. Marschallinseln: Jaluit mit der Lagune. 9. Kiau-tschou: Panorama des Hafens von Tsingtau mit Panzerschiff und Torpedoboot. 10. Karolinen: Kreuzer und Kanonenboot hissen auf Ponape die deutsche Flagge.

Auch dieses neue Unternehmen des verdienstvollen Leipziger Schulbilderverlags verdient warme Empfehlung. Der verhältnismäßig niedrige Preis wird der wünschenswerten weiten Verbreitung besonders zu statten kommen, die zu große Anzahl freilich — 10 Stück! — ihr hemmend in den Weg treten; es liegen ja an trefflichen Anschauungsmitteln aller Art bereits so viele vor, daß es zum Teil über die Möglichkeit hinausgeht, das Material bei der verhältnismäßig knapp bemessenen Zeit auszunutzen.

5. Künstlerischer Wandschmuck. Deutsche Künstler-Stein-Zeichnungen. Leipzig, Verlag von B. G. Teubner und R. Voigtländers Verlag.

Nr. 1: Hünengrab von Karl Biese. 100×70 cm. 6 M. Nr. 14: Schwarzwaldtanne von Walter Conz. 100×70 cm. 6 M. Nr. 32: Attische Landschaft (mit Akropolis) von Du Bois-Reymond. 100×70 cm. 6 M. Nr. 10: Morgen im Hochgebirge von Franz Hoch. 75×55 cm. 4 M. Nr. 8: Südamerikadampfer im Hamburger Hafen von Friedr. Kallmorgen. 100×70 cm. 6 M. Nr. 26: Bergland im Schnee von Gustav Kampmann. 75×55 cm. 5 M. Nr. 7: Römische Campagna von Max Roman. 100×70 cm. 6 M.

Es gereicht uns zu besonderer Freude, in unserem Berichte auf die genannten, im Verlage von B. G. Teubner in Leipzig erschienenen Künstler-Steinzeichnungen hinweisen zu können. Was seit Jahren immer und immer wieder angestrebt worden ist, die Anschauungsbilder, und unter ihnen auch die geographischen Charakterbilder möglichst künstlerisch zu gestalten, mit diesen Bildern ist es erreicht. Was sollte uns hindern, diesen echten, eigentlich und unmittelbar künstlerischen Schmuck für unsere Schulräume in den Dienst des Unterrichts zu stellen. Möge jeder Lehrer das Seine tun und zu seinem und seiner Schüler Nutzen eine möglichst große Verbreitung der Bilder in den Schulen herbeiführen helfen!

6. **Eduard Gaeblers** Heimatkunde von Leipzig, bearb. v. Eduard Gaebler und Dr. Richard Steitmann. 15. Auflage in neuer Bearb. Leipzig, Ed. Gaebler. 30 Pf.

Diese „Heimatkunde von Leipzig" enthält auf S. 1 und 2 als „Gang von der Heimatstadt zum Heimatland" das Bild vom Marktplatze, den Grundriß des Marktplatzes (Maßstab 1:2500), die Pläne der inneren Stadt (1:10000) und der gesamten Stadt (1:100000) und die Karten von Leipzig und Umgebung in den Maßstäben von 1:200000 und 1:400000 und vom Königreich Sachsen (1:800000), mit einem Nebenkärtchen, darstellend die Flußmündungen und die 5 Kreishauptmannschaften Sachsens, auf S. 3 und 4 den Plan von Leipzig im Maßstabe von 1:25000 und die innere Stadt (1 qkm) aus der Vogelschau und als Karte (1:10000) und auf S. 5 und 6 die Karte der Amtshauptmannschaft Leipzig im Maßstabe von 1:100000, den Rosentalhügel als Ansicht und als Kartenbild und die kartographische Darstellung des Mündungsgebietes der Leipziger Flüsse (1:100000).

Diese Inhaltsangabe läßt wohl genügend erkennen, daß der vorliegende Atlas zur Heimatkunde von Leipzig zu viel bietet. Was in aller Welt sollen in ihm die Karte vom Königreiche Sachsen mit ihrem

Nebenkärtchen! Wozu diese Unmenge von Namen? Kinder von 8 und 9 Jahren vermögen die meisten nicht zu enträtseln. Und wenn sie es tun, wie unendlich schaden sie ihren Augen. — Auf dem Grundrisse des Marktplatzes (S. 1 b) vermissen wir die Angabe des Standpunktes, von dem aus der Beschauer das in a gegebene Bild sieht. In c auf S. 1 ist das den Grundriß b umfassende Quadrat falsch eingetragen. Dasselbe gilt für 1 d. Weiter vergleiche man den Lauf der Pleiße bei Rötha und die Bahnlinie Leipzig-Lausigk in 1 f und 2 g. Warum fehlt in 1 e die in 1 d gegebene „Marienhöhe"? Warum zeigt ebenda der Südfriedhof eine ganz andere Gestalt als in 1 d? Gibt es in Leipzig zwei 28. Bezirksschulen? Was sollen Gustav Freitag-Straße, Stephanyplatz, Carolastraße neben Karolatheater, Alt Ranstädt neben Markranstädt, Roßplatz neben Roß Straße u. s. w.? Warum entspricht die Schreibweise der Straßen und Plätze nicht der in unserem Adreßbuche und im amtlichen Regelhefte?

Für die Jugend ist nur das Beste gut genug.

7. **E. Debes' Schulatlas für die unteren und mittleren Unterrichtsstufen.** Ausgabe für weitergehende Bedürfnisse in 60 Karten. Neu bearb. in Verbindung mit Dir. Dr. Franz Weineck. Leipzig, H. Wagner & E. Debes. Geb. 3,50 M.

Ein Atlas, der sich den besten unserer Schulatlanten würdig an die Seite stellt!

Die ersten beiden Blätter sind der mathematischen Geographie gewidmet. Ihnen folgt ein Doppelblatt mit vorzüglichen Plan- und Kartenzeichnungen, auch Landschaftsbildern zum Zwecke der Einführung ins Kartenverständnis und der Kenntnis der Oberflächenformen. Von den zahlreichen Karten sind 13 der gesamten Erde, 10 Europa, 12 Mitteleuropa, 12 den außerdeutschen Ländern Europas und 19 den außereuropäischen Erdteilen einschließlich Palästinas und der deutschen Kolonien gewidmet. Die einzelnen Karten sind sorgfältig gearbeitet und sehr schön ausgeführt, dabei verhältnismäßig kräftig gehalten und von schöner Durchsichtigkeit und Klarheit.

Wir empfehlen den Atlas für Realschulen und Gymnasien aufs angelegentlichste.

8. **Schulatlas für die unteren Klassen höherer Lehranstalten** (Sexta und Quinta). Bearb. und herausg. v. C. Diercke. 2., verm. Aufl. 34 Seiten mit 78 Karten, Kärtchen und Plänen u. 9 Zeichnungen zum Verständnis der Bewegung der Erde. Braunschweig 1903, G. Westermann. Mit e. Karte zur Heimatkunde. Geb. 1,80 M.

9. **Schulatlas für die mittleren Unterrichtsstufen.** Bearb. und herausg. v. C. Diercke. 14., neubearb. und verm. Auflage. 42 Haupt- und 92 Nebenkarten. Nebst e. Karte zur Heimatkunde. Ebend. Geb. 3,80 M.

10. **Diercke, Schulatlas für höhere Lehranstalten.** Bearb. und herausg. v. C. Diercke und E. Gaebler. 39. Aufl. 2. Abdruck. 150 Haupt- und 156 Nebenkarten auf 156 Kartenseiten. Ebend. Geb. 6 M.

Ausgezeichnet durch Reichhaltigkeit und Gediegenheit des Gebotenen, wie insbesondere durch Klarheit und Uebersichtlichkeit der Kartenbilder und harmonische Farbenwahl ihres Flächenkolorits, gehören die Dierckeschen mit zu den besten unserer neueren Schulatlanten.

Auf den Karten von Afrika ist der Kivusee wohl durchgehends nicht mit dem Tanganjika verbunden, auf den politischen das Blau der deutschen Besitzungen dem der Seen zu ähnlich. Auf dem Nebenkärtchen

„Leipzig und Umgegend“ steht Lösnig statt Lößnig und Probsthaida statt Probstheida, auf dem von München und der bayrischen Hochebene müssen neuerbaute Eisenbahnstrecken nachgetragen werden u. dergl. mehr. Die Karten zu „der direkten Entfernung der wichtigsten Städte von Berlin und der schnellsten Verbindung mit denselben“ in den verschiedenen Ausgaben weichen nicht unbeträchtlich voneinander ab. Auf S. 64 der Ausgabe für die mittleren Unterrichtsstufen und S. 144 der Ausgabe für höhere Lehranstalten ist Nymphenburg an falsche Stelle gerückt.

Wir bringen diese Einzelheiten nur vor in dem Sinne, daß eine folgende Auflage sie leicht auszumerzen vermag; es sind ja auch nur Kleinigkeiten, die angesichts des dargebotenen fast überreichen Stoffes kaum ins Gewicht fallen.

11. Dr. H. **Haack**, Kleiner deutscher Schüleratlas. 27 Karten zum Unterricht und zur Anregung. Gotha, J. Perthes. 60 Pf., geb. 1 M.

Einen so kleinen Schulatlas mit gleich vorzüglichen Karten hat es noch nicht gegeben. Wir empfehlen ihn sehr gern.

Auf dem Titelblatte steht bei 25 irrtümlicherweise Religionen statt Kolonien. Breslau ist nicht Festung (Blatt 5, 6 und 7). Zschoppau Blatt 7 ist falsch. Für Niemen Blatt 10 stände besser Memel. Blatt 7 Prieguitz, Bl. 9 Prignitz.

12. Dr. H. **Haack**, Kleiner deutscher Lernatlas. 23 stumme Karten zur Wiederholung. Ebend. 60 Pf., geb. 1 M.

Dieser Atlas enthält mit Ausnahme von 4 Blättern (Himmel und Erde — Völker, Kolonien — Zur deutschen Geschichte — Zur biblischen Geschichte) die gleichen Karten wie der vorerwähnte „Kleine deutsche Schüleratlas“, aber ohne Schrift. Er zeigt wieder einmal recht deutlich — vielleicht auch dem Kinde —, wie sehr doch die Nomenklatur die Klarheit und Schönheit eines guten Kartenbildes beeinträchtigt.

Wäre es nicht möglich, diesen „stummen“ Atlas noch billiger zu geben, ich glaube, ein niedrigerer Preis vergrößerte die Zahl der Käufer.

13. **B. Kozenns** Geographischer Atlas. Nach der Neubearbeitung des Mittelschul-Atlasses für den Gebrauch an österreichischen Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten einger. von Prof. A. E. Seibert, m. 52 Karten auf 39 Tafeln. Approbiert mit Erlaß des hohen k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht vom 2. März 1901, Zahl 3528. Wien 1902, Ed. Hölzel. Geb. 4,40 M.

Die vorliegende von Prof. Seibert besorgte Ausgabe des Kozennschen Atlasses enthält bedeutend weniger Karten als die von Haardt, Schmidt und Heiderich bearbeitete Ausgabe für Mittelschulen, gleicht ihr aber in vielen Stücken. Merkwürdigerweise fehlen alle der mathematischen Geographie und die der Kartenprojektion und der Einführung in das Kartenverständnis gewidmeten Blätter; sie sind unseres Erachtens für Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten weit wertvoller als für Mittelschulen. Immerhin verdient der Atlas warme Empfehlung.

Bei einer zweiten Auflage dürfte es sich empfehlen, den Eindruck zahlreicher Kartenbilder nicht wieder durch zu viele und auffallend großgedruckte Landschaftsnamen zu stören. Vor allem müssen Doppelbezeichnungen wie beispielsweise „Vogesen (Wasgenwald)“ auf Blatt 17, 23 und 25 weggelassen werden.

14. **Volksschulatlas**, bearb. u. herausg. v. Dir. Rudolf Schmidt. 62., verb. u. verm. Aufl. Enthaltend 36 Karten. Bielefeld 1902, Velhagen & Klasing. Ausgabe A: Kart. 80 Pf. Ausgabe B mit Bilderanhang: Kart. 1 M. Hierzu e. Heimatkarte: 10 Pf.

Es muß wieder anerkannt werden, daß mit jeder neuen Auflage dieses besten Volksschulatlasses Fortschritte und Verbesserungen zu verzeichnen sind. Besondere Erwähnung verdient diesmal namentlich der Bilderanhang. Er bietet auf 32 Seiten 112 Abbildungen, die, nicht nach geschäftlichen Zufälligkeiten, sondern nach pädagogischen Gesichtspunkten zusammengesucht und zusammengestellt, vortrefflich geeignet sind, im geographischen Unterrichte die besten Dienste zu leisten. Aus der Fülle des Gebotenen greifen wir als besonderer Beachtung wert nur heraus die der „Walhalla" gewidmeten Abbildungen (Das Donautal bei der Walhalla, Karte von der Umgebung der Walhalla, Walhalla von Süden gesehen, Grundriß der Walhalla und Aufriß der Walhalla), die zur Charakterisierung der Nahemündung gegebene (Kartenskizze der Nahemündung in der gebräuchlichen Lage, Landschaftsbilder der Nahemündung mit Bingen, Scharlachkopf und Bingerbrück und Kartenskizze der Nahemündung zu diesem Bilde) und die den Lauf der Mosel kennzeichnende (Kartenskizze der Moselwindungen, die Marienburg an der Mosel und Kartenskizze der Moselschleife bei der Marienburg).

15. **Sydow-Wagners** Methodischer Schulatlas. Entworfen, bearb. u. herausg. v. Prof. Dr. Hermann Wagner. 63 Haupt- und 50 Nebenkarten. 10., berichtigte u. erg. Aufl. Gotha 1903, J. Perthes. Geb. 5 M.

Sydow-Wagners Methodischer Schulatlas ist unstreitig der beste unter allen Schulatlanten, und er wird es allem Anscheine nach auch bleiben. Lehrern wüßten wir zum Handgebrauche einen besseren und dabei billigeren nicht zu empfehlen.

16. **Sohr-Berghaus** Handatlas über alle Teile der Erde. Neue zeitgemäße Bearbeitung, entworfen und unter Mitwirkung von Otto Herkt herausg. v. Prof. Dr. Alois Bludau. 9. Aufl. 84 Blätter mit über 150 Karten in 30 Lieferungen à 1 M. von je 2 bis 3 Blatt. Glogau 1902, Karl Flemming.

In einer Zeit, in der „Der „Große Stieler" für 30 Mark!" bezogen werden kann, könnte es fast als ein Wagnis erscheinen, mit der neuen Auflage eines anderen Handatlasses an die Oeffentlichkeit zu treten. Wenn aber, wie im vorliegenden Falle, für die Bearbeitung desselben von der betreffenden Verlagshandlung eine so vorzügliche Kraft wie die des Professor Dr. Alois Bludau gewonnen wird, dann darf man von vornherein versichert sein, daß der Atlas in Inhalt und technischer Ausführung den Ansprüchen der Gegenwart gerecht werden wird und der Verbreitung in weiten Kreisen des Volkes gewiß sein darf.

Die uns vorliegenden ersten drei Lieferungen rechtfertigen unsere Annahme in vollstem Maße. Durch überaus geschickte Wahl der Projektion naturgetreu in Bezug auf die Größenverhältnisse, ermöglichen die Karten infolge ebenso schöner wie korrekter Farbenabtönung der Terrainunebenheiten ein unmittelbares Erfassen der Höhenlage der dargestellten Länder, und das um so mehr, als sie bei allem Reichtume ihres Inhaltes durch die Schriftzeichen doch fast keine Störung erfahren.

17. Stielers Handatlas. Neue, 9. Lieferungsausg. 100 Karten in Kupferstich, herausg. v. Justus Perthes in Gotha. Erscheint in 50 Lieferungen (jede mit 2 Karten) à 60 Pf. Die Lieferungen werden in Zwischenräumen von 2 bis 3 Wochen ausgegeben. Nach Ausgabe der letzten Lieferung erscheint für mäßigen Preis ein vollständiges alphabetisches Verzeichnis aller im Atlas vorkommenden Namen. Zur Abnahme desselben ist kein Käufer verpflichtet. Gotha, Justus Perthes.

Es ist wirklich eine Lust, die einzelnen Blätter der uns vorliegenden Lieferungen anzuschauen und darnach im einzelnen zu durchmustern. Wen könnte es wundernehmen, wenn der „Große Stieler" für 30 Mark im Kampfe mit seinen Konkurrenten den allgemeinen Markt erobern und beherrschen wird!

18. Handelsatlas zur Verkehrs- und Wirtschaftsgeographie. Für Handelshochschulen, kaufmännische, gewerbliche und landwirtschaftliche Lehranstalten, sowie für Kaufleute und Nationalökonomen herausg. v. A. Scobel. 68 Haupt- und 73 Nebenkarten, sowie 4 Diagramme auf 40 Kartenseiten. Bielefeld 1902, Velhagen & Klasing. Kart. 5,50 M., geb. 6 M.

Der vorliegende Atlas verfolgt zwei Ziele: den Studierenden der Handelshochschulen, sowie allen kaufmännischen, gewerblichen und landwirtschaftlichen Schulen ein Hilfsmittel zu bieten, das an Reichhaltigkeit über alles hinausgeht, was bisher für solchen Zweck vorhanden war, und dem deutschen Kaufmann die Produktionsverhältnisse in ihrer Einwirkung auf die Entwicklung der Verkehrslinien und der wichtigsten Handelsrichtungen zu zeigen; er will also — mit einem Worte — jeden anderen Atlas nach der wirtschaftlichen Seite hin ergänzen.

Die Mehrzahl der Karten sind Uebersichtskarten der Erde (36!). Dazu kommen je eine Karte der außereuropäischen Erdteile des Atlantischen Ozeans und der Vereinigten Staaten, 8 Karten von Europa, 3 von Mitteleuropa, 1 von Süd- und Mitteleuropa, 8 vom Deutschen Reiche, 1 Kartenblatt mit den wichtigsten Industriegebieten Europas, 2 Blätter zur Geschichte des Handels und der Kolonisation und 3 mit den (48) wichtigsten Seehäfen — gewiß eine stattliche Zahl. Ihre Anordnung ist folgende. Zuerst sind Mittel und Wege des Weltverkehrs zur Darstellung gebracht, darnach die geographische Verbreitung der wichtigsten Rohprodukte. An diese Erdkarten schließen sich Darstellungen von Produktion und Verkehr von Mitteleuropa, Europa und den außereuropäischen Erdteilen, und den Schluß bilden die Karten der wichtigsten Seehäfen der Erde und die zur Geschichte des Handels und der Kolonisation.

Die einzelnen Karten lassen eine gründliche Vorarbeit erkennen und bieten jedem, der sich gern mit wirtschaftsgeographischen Fragen befaßt, mannigfach Interessantes und Förderliches. Bei einigen Karten, beispielsweise der Eisenbahnkarte Mitteleuropas, hätten wir gern die physische Grundlage eingetragen gefunden.

Der Atlas verdient warme Empfehlung.

19. Schulwandkarte vom Bezirk Borna. Bearb. v. Realschuloberl. M. Kuhnert u. Schuldir. H. Uhlmann. Maßstab 1:25000. Dresden, A. Müller-Fröbelhaus. Aufgez. auf Leinwand mit Stäben 30 M.

Eine sehr schöne Karte! In dem großen Maßstabe von 1:25000 gezeichnet, reicht sie doch von der Weißen Elster im Westen bis zur Zwickauer und vereinigten Mulde im Osten und von Altenburg und

Göhren im Süden bis Eythra und Grimma im Norden. Sicher würde die Karte noch mehr gewinnen, wenn sie nach Norden hin bis über Leipzig hinaus ausgedehnt würde: Flüsse, Straßen und Eisenbahnen, alles drängt ja nach der nahen Großstadt inmitten der ihren Namen tragenden Tieflandsbucht hin. Freilich wäre es dann nicht mehr eine Schulwandkarte vom Bezirke Borna; mit dem größeren zur Darstellung gelangten Gebiete erweiterte sich aber auch der Kreis der Käufer.

20. Dr. **H. Schunke**, Sem.-Oberl., Geologische Uebersichtskarte des Königreichs Sachsen für den Schulgebrauch. Mit e. Formationstafel u. e. Begleitworte von 12 S. Dresden 1902, Alwin Huhle. 50 Pf.

Die vorliegende Schulkarte gibt in großen allgemeinen, unwesentliche Einzelheiten ausschließenden Zügen einen Ueberblick über die geologische Beschaffenheit Sachsens und stellt der leichteren Lesbarkeit wegen das Land so dar, als ob die mehr oder minder dünne Oberflächenschicht des Diluviums weggenommen oder der gewachsene Fels bloßgelegt wäre. Sie ist recht gut zu gebrauchen. Auch der beigegebene Text ist fast durchgehends ohne störende Fehler. Die Granitstöcke des Erzgebirges gehören doch wohl der mittleren Carbonzeit an.

21. **Bambergs** politische Schulwandkarte vom Deutschen Reiche nebst Nachbarstaaten für Mittel- und Oberklassen. 30., gänzlich umgearb. Aufl. Maßstab 1:750000. Berlin, Carl Chun. 24 M.

In dieser gänzlich umgearbeiteten Ausgabe der bekannten Bambergschen Schulwandkarte vom Deutschen Reiche tritt dem Beschauer ein schulmäßig kraftvolles, in saubersten Farbendruck ausgeführtes Bild der politischen Gliederung des Staates entgegen.

22. **Bambergs** Schulwandkarte von Deutschland und seinen Nachbargebieten für Mittel- und Oberklassen. Entworfen u. gez. von Franz Bamberg. Der neuen Ausgabe 1., der Gesamtausgabe 30. gänzlich umgearb. Aufl. Maßstab 1:750000. Größe 2,02×1,96 m. Berlin, Carl Chun. à Ausgabe aufgez. 24 M. A. Physikalische Ausgabe ohne jede Grenze. B. Physikalische Ausgabe mit rot markierter Reichsgrenze. C. Physikalische Ausgabe mit rot markierten Reichs-, Landes- und Provinzgrenzen.

Eine Karte, die ebenso sehr durch die sorgfältige Durcharbeitung der Einzelzüge der Bodenplastik wie durch kräftige, auf gute Fernwirkung berechnete Anlage der großen Züge besticht. Sie ist zweifellos eine der besten unserer Schulwandkarten von Deutschland.

Einige Stichfehler, die uns bei genauerer Durchsicht aufgefallen sind (Leuthen, Hochkirch, Olsnitz u. a.), werden sicher bald beseitigt werden.

23. Schulwandkarte von Thüringen. A. Oro-hydrographische Ausgabe. Entworfen von H. Habenicht. 9 Blätter im Maßstabe 1:100000. Gotha, Justus Perthes. 10 M., aufgez. in Mappe 15 M., aufgez. m. Stäben 18 M., desgl. lackiert 21 M.

Diese prächtige Wandkarte von Thüringen reicht trotz des großen Maßstabes von 1:100000 vom Meißner und der Hohen Rhön im Westen bis zur Elster und Saale im Osten und vom Main im Süden bis zur Goldenen Aue am Nordfuße des Kyffhäusers im Norden. Infolge des ebenso zweckmäßigen wie geschmackvollen Höhenschichtenkolorits gewährt sie ein wundervoll plastisches Bild der Bodengestaltung Thüringens. Sehr schön heben sich die dunkelblau gehal-

tenen Flüsse und rot gezeichneten Ortspunkte ab. Wir empfehlen die Karte aufs angelegentlichste und sehen mit Spannung dem Erscheinen der wegen der vielgestaltigen staatlichen Gliederung schwierigeren politischen Ausgabe entgegen.

24. **Große offizielle Schulwandkarte der Schweiz**, bearb. u. herausg. vom eidgenössischen topographischen Bureau. Reliefdarstellung in vielen Farben von H. **Kümmerly**. Maßstab 1:200000. Größe 205×144 cm. Leipzig, K. F. Köhler. In 4 Sektionen 16 M., aufgez. auf Leinwand mit Stäben 24 M.

Diese Karte der Schweiz soll „ein kartographisches Meisterwerk ersten Ranges" sein. Wir können nicht urteilen, denn die Karte ist uns trotz unserer Bitte ebensowenig zugeschickt worden wie im vergangenen Jahre die von R. Noordhoff herausgegebenen „Länder Europas" (12 kolorierte stumme Wandkarten in Reliefmanier für die Volksschule, physikalisch mit rot gezeichneten politischen Grenzen).

25. **Bambergs Schulwandkarte von Südamerika**. Maßstab 1:5300000. Berlin, Carl Chun. Aufgez. 18 M.

Ausgabe A: **Physikalische Ausgabe mit politischem Karton** und Karton von Brasilien, mit Meerestiefen und vermehrten Höhenstufen. 19. Auflage.
Ausgabe B: **Physikalische Ausgabe mit rot markierten politischen Grenzen**. 19. Aufl.
Ausgabe C: **Politische Ausgabe**. 16. Aufl.

Verdient dieselbe warme Empfehlung wie die übrigen schon länger in neuer Bearbeitung vorliegenden Erdteilkarten aus demselben Verlage. Für Volksschulen eignet sich am besten Ausgabe B „physikalisch mit rot markierten politischen Grenzen"; sie gibt, ohne das physikalische Bild zu beeinträchtigen, einen vollständig genügenden Ueberblick der staatlichen Gliederung.

26. **Hölzels Schulwandkarte von Asien**. 2. Aufl., vollk. neu bearb. von Dr. **Franz Heiderich**. 6 Blatt in Farbendruck. Maßstab 1:8000000. Wien 1902, Ed. Hölzel. In 6 Blättern 15 M., aufgez. auf Leinwand in Mappe 20 M., mit Stäben 22 M.

In dem ansehnlichen Maßstabe von 1:8000000 gezeichnet, in markigem Höhenkolorit gehalten (Das Niedergelände zeigt 3 in Grün gehaltene Stufen, das Mittelgelände eine gelbliche und das Höhengelände 3 immer satter werdende bräunliche; die Meeresflächen tragen mit der Tiefe immer intensiver werdende blaue Farbe — 200, — 2500, — 5000, — 7000 m und darunter), mit guter Fernwirkung ausgestattet und den Erweiterungen unserer Kenntnis Asiens Rechnung tragend, gewährt diese neu bearbeitete Karte von Asien ein für den Schulunterricht gut brauchbares Wandkartenbild des größten Erdteiles. Als Nebenkärtchen sind, für den Unterricht ganz erwünscht, in die Südwestecke der Karte eine politische und eine ethnographische Uebersicht Asiens gestellt.

Die Färbung des Kaspisees und des Aralsees weicht von der der übrigen Seen ab. Singapur und Fut-schou zu schreiben, ist doch wohl unzulässig; ebenso Maladiven. Die Ortszeichen, und ihrer sind sehr wenige (3 Arten!), werden nicht immer in entsprechender Weise angewendet.

27. **Kuhnert**, Physikalische Erdkarte in Merkators Projektion mit Darstellung der Meeresströmungen. Bearb. v. Prof. Dr. G. Leipoldt. 1:20 Mill. Aequatorialmaßstab. Dresden, A. Müller-Fröbelhaus. 14 M., aufgez. mit Stäben 20 M.

Diese große (1,40 m × 2,08 m) Karte der Erde in Merkators Projektion, bearbeitet von dem unter den Fachgeographen rühmlichst bekannten Prof. Dr. Leipoldt in Dresden, verdient wegen ihrer ebenso schönen, wie unmittelbaren Wirkung warme Empfehlung. Wir haben schon früher einmal darauf hingewiesen und wiederholen es angesichts der vorliegenden Karte, daß die Schulmänner, die der Kuhnertschen Idee skeptisch gegenüberstehen, ihr leicht gewonnen werden, wenn es sich um die Darstellung eines möglichst umfassenden Erdraumes handelt.

28. Wandkarte des Weltverkehrs. Politische Erdkarte im Merkator-Entwurf mit Darstellung der wichtigsten Eisenbahnen, Dampfer- und Telegraphenlinien und Karawanenstraßen. Bearb. v. Prof. Dr. G. Leipoldt. 1:20 Mill. Aequatorialmaßstab. Größe 140×208 cm. Dresden, A. Müller-Fröbelhaus. 14 M., aufgez. auf Leinwand mit Stäben 20 M.

Endlich einmal eine große Wandkarte des Weltverkehrs! Zieht man daneben noch die sorgfältige, schöne Ausführung und den wohlerwogenen, durchsichtigen Inhalt der Karte in Betracht, dann läßt sich ermessen, welche Bedeutung der vorliegenden Karte in unserer im Zeichen des Verkehrs stehenden Zeit gebührt. Wir raten sehr zum Kaufe; der Preis ist niedrig genug.

29. **E. M. Hiemann**, Lehrer, Wandtafelskizzen für den Unterricht in der Vaterlandskunde. 16 S., mit 4 Skizzen im Texte u. 46 Skizzen auf 26 Tafeln. Leipzig 1902, Dürrsche Buchh. 2 M.

Sehr gern geben wir zu, daß die vorliegenden Wandtafelskizzen beitragen werden, die Anwendung des malenden Zeichnens im geographischen Unterrichte zu fördern, wir verschweigen aber auch nicht, daß uns einige der gebotenen Skizzen (Segelboot auf der Elbe, Elbinsel bei Gauernitz oberhalb Meißen u. a.) nicht recht zur „Herausbildung von Vorstellungen des Wirklichen" geeignet erscheinen, und daß wir das Kopieren einer für die Wirkung an der Wandtafel berechneten Skizze, deren natürliches Objekt der Zeichner nicht gesehen hat, für noch schwieriger halten als das Verstehen einer uns im Bild wiedergegebenen Landschaft, die wir nicht in Wirklichkeit betrachtet haben.

VII. Zeitschriften, Jahrbücher und Verhandlungen.

1. Geographischer Anzeiger, herausg. v. J. Perthes in Gotha. Dritter Jahrgang 1902. IV u. 192 S., mit 11 Bildnissen u. 2 Kartenskizzen. Gotha, Justus Perthes. 2,60 M.

Der Geographische Anzeiger ist wohl geeignet, zur Klärung methodischer Fragen beizutragen; er erhält aber auch den Lehrer auf dem Laufenden und macht ihn namentlich mit den literarischen Neuerscheinungen bekannt.

2. Zeitschrift für Schulgeographie. Herausg. v. Dr. Anton Becker. 23. Jahrgang. VIII u. 408 S. Wien 1902, A. Hölder. 6 M.

Ueber diese für jeden Lehrer empfehlenswerte Zeitschrift haben wir schon wiederholt berichtet, und was da rühmend hervorgehoben wurde,

das bietet auch der vorliegende Jahrgang. Besonderer Erwähnung wert erscheinen uns die Aeußerungen Beckers, Georges, Richters und Zahlers zu den im vorigen Jahrgang der Zeitschrift von ihrem Herausgeber aufgestellten und auch mehrfach besprochenen Grundsätzen für Lehrbücher der Geographie, die Arbeiten zur Lehrbücherfrage und die Abhandlung von Schwarzleitner über die Länderkunde auf der Oberstufe.

3. Vierteljahrshefte für den geographischen Unterricht. Herausg. v. Dr. Franz Heiderich. 1. Jahrgang, 1902. IV u. 310 S. Wien 1902, Ed. Hölzel. 10 M.

Jedes der ausgegebenen Hefte bringt neben Abhandlungen wissenschaftlichen oder schulgeographischen Inhaltes ein geographisches Charakterbild, kleinere Mitteilungen aus dem Gebiete wissenschaftlicher Forschung und methodischer Untersuchung, „geographische Rundschau" und Besprechungen von neu erschienenen Büchern, Karten u. s. w. Es würde zu weit führen, aller der Arbeiten zu gedenken, die der vorliegende erste Jahrgang enthält. — Auf Höcks Abhandlung über die biologische Erdkunde im Schulunterrichte haben wir bereits im letzten Jahrgange (S. 407) hingewiesen —, die ganz vortrefflichen Charakterbilder (Der Harz und Eine Harzwanderung von Kreisschulinspektor Karl Rollbach, Die polnische Tatra von Gymnasialdirektor Dr. Juritsch) können wir aber nicht unerwähnt lassen. Kurz: Die Vierteljahrshefte für den geographischen Unterricht enthalten in ihrem vorliegenden ersten Jahrgange eine Fülle von Belehrungen und Anregungen und verdienen hinsichtlich ihres vorwiegend gediegenen Inhaltes bestens empfohlen zu werden.

4. Geographische Zeitschrift. Herausg. v. Prof. Dr. Alfred Hettner. 8. Jahrgang. XI u. 720 S., mit Abbild. im Texte u. 15 Tafeln. Leipzig 1902, B. G. Teubner. Halbjährlich 9 M.

Wir machen von neuem auf den ebenso wertvollen wie reichen Inhalt dieser auch vorzüglich ausgestatteten Zeitschrift aufmerksam und können nur wünschen, daß sich immer mehr Schulmänner zu ihren Lesern rechnen möchten. Lesezirkeln in Lehrerkreisen wüßten wir eine bessere geographische Zeitschrift nicht zu empfehlen. Von den Aufsätzen des vorliegenden Jahrganges seien in erster Linie hervorgehoben: Drei Thesen zum Ausbau der theoretischen Kartographie von Dr. Karl Peucker in Wien — Zur Pflanzengeographie der Arktis von Privatdozent Dr. Gunnar Andersson — Die wirtschaftlichen Typen der Ansiedlungen vom Herausgeber — Die Binnenseen und der Mensch von Prof. Dr. Wilh. Halbfaß — Entlang der sibirischen Bahn von Bergingenieur Stahl in St. Petersburg — Der Peschan als Typus der Felsenwüste von Prof. Dr. Futterer — Das große australische Wallriff von Prof. Dr. v. Lendenfeld — Der australische Bund und Neuseeland von Prof. Dr. Ratzel — Die mittelamerikanische Landschaft von Prof. Dr. Sapper — Die neueren Reisen zur Erforschung der Nordpolarregion von Dr. Lindeman und Anforderungen an ein Lehrbuch der Erdkunde für höhere Schulen von Prof. Dr. Fulda † in Groß-Lichterfelde.

5. **Globus.** Illustrierte Zeitschrift für Länder- und Völkerkunde. Begründet 1862 von Karl Andree. Vereinigt mit den Zeitschriften „Das Ausland" und „Aus allen Weltteilen". Herausg. v. Richard Andree. Band 81, Jan. bis Juni 1902. X u. 392 S. — Band 82, Juli bis Dez. 1902. X u. 394 S. Vierteljährlich 12 Hefte 6 M. Braunschweig, F. Vieweg & Sohn.

Mit besonderer Freude nehmen wir am Schlusse jeder Woche das neuerschienene Heft der vorliegenden Zeitschrift in die Hand, denn wir wissen, daß es uns jedesmal mannigfachen Stoff zur Bereicherung und Vertiefung unseres Wissens, Anregung zur Lektüre wertvoller Schriften und Illustrationen zur Bildung neuer Vorstellungen bringt. Möge die anregende Zeitschrift in Lehrerkreisen immer größere Verbreitung finden!

6. Dr. **A. Petermanns Mitteilungen aus J. Perthes' Geogr. Anstalt.** Herausg. v. Prof. Dr. A. Supan. 48. Band, 1902. VI u. 292 S., mit 21 Tafeln, u. XII u. 224 S. Gotha, J. Perthes. Jährlich 12 Hefte, 24 M.

Petermanns Mitteilungen, die geographische Zeitschrift der Fachmänner, sind über jedes Lob erhaben. In Lehrerkreisen gebührt ihnen eine weit größere Verbreitung.

7. **Deutsche Erde.** Beiträge zur Kenntnis deutschen Volkstums allerorten und allerzeiten. Herausg. v. Prof. Paul Langhans. 1. Jahrg., 1902. X u. 182 S., mit 6 Karten. Gotha, J. Perthes. Jahrgang von 6 Heften 6 M.

Die sehr empfehlenswerte Zeitschrift hat es sich zur Aufgabe gemacht, das ebenso umfangreiche wie endlos verstreute Material, das die Forschung zur deutschen Volkskunde zutage fördert, übersichtlich zusammenzustellen und „die ganze Erde darauf zu prüfen, inwieweit sie als deutsche Erde anzusprechen ist". Der vorliegende erste Jahrgang zeigt, in wie trefflicher Weise es der Herausgeber und seine zahlreichen Mitarbeiter verstehen, dieser Aufgabe gerecht zu werden. Möge „Deutsche Erde" unter den Deutschen der Erde weite Verbreitung finden! Namentlich sollten auch die deutschen Lehrer sich ihren reichen Inhalt zu eigen machen und nach Möglichkeit für die nationale Bildung und Erziehung der ihnen anvertrauten Jugend zu verwerten suchen.

8. **Jahrbuch der Naturwissenschaften 1902—1903.** Enthaltend die hervorragendsten Fortschritte auf den Gebieten: Physik; Chemie und chemische Technologie; Astronomie und mathematische Geographie; Meteorologie und physikalische Geographie; Zoologie; Botanik; Mineralogie und Geologie; Forst- und Landwirtschaft, Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte; Gesundheitspflege, Medizin und Physiologie; Länder- und Völkerkunde; angewandte Mechanik; Industrie und industrielle Technik. 18. Jahrgang. Unter Mitwirkung von Fachmännern herausg. v. Dr. Max Wildermann. XIV u. 508 S., mit 46 Abbild. u. 2 Kärtchen im Text. Freiburg im Breisgau 1903, Herdersche Verl. 6 M., geb. 7 M.

Wie aus den vorhergehenden Bänden des Jahrbuches der Naturwissenschaften kann der Lehrer auch aus dem vorliegenden für den Unterricht und für außerhalb der Bedürfnisse desselben eine Fülle der Belehrungen schöpfen. An die Stelle des im November 1902 gestorbenen Prof. Behr, des Berichterstatters für Länder- und Völkerkunde, ist Prof. Dr. Franz Heiderich in Mödling bei Wien, der Herausgeber der Vierteljahrshefte für den geographischen Unterricht (s. S. 567, Nr. 3 dieses Berichtes), getreten. Die Verlagshandlung hat wieder alles getan, um den Band würdig auszustatten.

9. Schriften des Vereines zur Verbreitung naturwissenschaftlicher Kenntnisse in Wien. 42. Band. Vereinsjahr 1901/1902. LIV u. 522 S., mit 26 Abbild. im Texte, 7 Tafeln u. 1 Karte. Wien 1902, W. Braumüller & Sohn.

Unter den im vergangenen Vereinsjahre im Vereine zur Verbreitung naturwissenschaftlicher Kenntnisse in Wien gehaltenen Vorträgen interessieren den Geographen besonders die von den Professoren Penck über den Bodensee (seine Untersuchungen ergeben, daß der Bodensee der Hauptsache nach ein Werk glazialer Erosion ist), v. Wettstein über die Lianen, Hofrat Pernter über Luftspiegelungen und Fata Morgana und Kostersitz über die Spektralanalyse der Himmelskörper und deren Förderung durch Bergobservatorien, mit besonderer Berücksichtigung des projektierten astrophysikalisch-meteorologischen Bergobservatoriums im Semmeringgebiete bei Wien. — Der vorliegende Band ist so recht geeignet, dem gemeinnützigen Vereine neue Freunde zu gewinnen.

XIV. Stenographie.

Von

Ernst Richard Freytag,

Seminaroberlehrer in Auerbach i. V.

Ein folgewichtiges Ereignis hat sich im Berichtsjahr auf stenographischem Gebiet vollzogen. Die auf dem Stenographentag zu Dresden im Jahre 1900 beschlossene Revision des Gabelsbergerschen Stenographiesystems ward zum Abschluß gebracht. Mit 3414 Stimmen gegen 1196 Stimmen wurde auf dem 7. (außerordentlichen) deutschen Gabelsberger-Stenographentag zu Berlin am 5. August 1902 die Gesamtvorlage des Systemprüfungs-Ausschusses angenommen. Dieses Ereignis hatte zur Folge, daß nicht nur die Einheit der Schrift einen Riß erhielt, sondern daß auch der Deutsche Stenographenbund aufhörte, das alle deutschen Kunstgenossen umschlingende gemeinsame Band zu sein. Die Spaltung in zwei Heerlager ist auch durch die Erlasse von Unterrichtsbehörden, nach welchen Entschließungen die beschlossenen Schreibweisen auch Geltung für die Lehranstalten Sachsens und Bayerns haben, nicht beseitigt, da Oesterreich noch mit einer Zustimmungserklärung aussteht. Die Möglichkeit einer Vereinigung und Annäherung der sich ohne Groll trennenden Parteien ist nicht ausgeschlossen. Um einen gütlichen Ausgleich herbeizuführen, haben sich bereits nicht abzuweisende Stimmen hören lassen, und so ist viel Aussicht vorhanden, daß die Meinungsverschiedenheiten, um etwas anderes kann es sich in der Tat nicht handeln, noch ausgeglichen werden. Zur Zeit aber liegt doch die Tatsache vor, daß in den Lehranstalten die Stenographie Gabelsbergers nicht in völlig übereinstimmender Weise gelehrt und geschrieben wird, wenngleich, was hier schon Erwähnung finden mag, die Verschiedenheiten der Schreibweisen der Lesbarkeit der Stenogramme keine Hindernisse denen bereiten, die das System in der einen oder in der anderen Form genügend kennen gelernt haben.

Die der Beratung zu Grunde gelegte „Systemvorlage" hielt die Zeitungen ein Jahr lang in Atem, und sie unterzogen sie selbstverständlich der eingehendsten Kritik. Ihre geforderten Neuerungen fanden ebensoviel Verurteilung wie Anerkennung und Zustimmung. Alle Fachzeitschriften stimmen darin überein, daß sie beachtenswerte Vorzüge habe, sie enthalte viel Annehmbares, und eine Reihe von Bestimmungen seien mit Rücksicht auf die Bedürfnisse als Fortschritt zu begrüßen. Die mit den Aenderungen nicht einverstandenen Blätter ergehen sich aber dann in harter Anklage über die „verfehlte" Revision. Sie erklären sie 'ir nicht notwendig, noch wünschenswert, sie sei eine Mißgeburt, Stümperei,

ein Machwerk, eine Verunglimpfung der herrlichen Schöpfung Gabelsbergers, eine Zerstörung der Schönheit und Prägnanz der Schriftbilder, oberflächlich, widerspruchsvoll, schwerfällig, unschön, den Anforderungen der Praxis zuwiderlaufend. Besonders beklagen es die Organe der konservativen Richtung, daß das Regelwerk jede geistig freie Regsamkeit und individuelle Bewegung unterbinde und die in ihm aufgestellten Grundsätze des Schriftzwanges und der lautgetreuen Schreibung dem Geiste des Systemerfinders ganz zuwider seien. Weiter tadeln die konservativen Blätter in ihren sehr einschlägigen, fest bestimmten und mit dem ganzen Ernst und dem vollen Nachdruck einer gefestigten Ueberzeugung vorgetragenen Erklärungen, die in den geänderten Schreibweisen hervortretenden Bestrebungen, eine Verschmelzung mit Stolze-Schrey, welcher Schule Zugeständnisse hiermit gemacht worden sind, herbeizuführen.

Die Freunde der Systemvorlage und damit der neuen Schreibformen weisen hin auf die wirklich gewonnene, merkliche und nicht wegzuleugnende Vereinfachung des Regelwerkes, auf die strengere, genauere und einfachere Fassung, welche die Regeln gewonnen haben; überaus glücklich sei die Lösung der „Z-Frage" gelungen, in Bezug auf die Trennung von Silbenkonsonanz habe man die Grenze des Zulässigen erreicht, die Befreiung von entbehrlichen Ausnahmebestimmungen bedeute tatsächlich eine Erhöhung der Leistungsfähigkeit, und die Stenographie Gabelsbergers sei mit der erlangten Knappheit der Regeln nun wirklich in den Stand gesetzt, dem hartnäckigen, eifrigen und erfolgreichen Gegner, der besonders in Norddeutschland hart auf den Füßen aufsitzt, erfolgreich zu begegnen. Die Veränderungen seien nicht umstürzender Art und von gar keinem Belang, kaum größer als der Unterschied zwischen der neuen und alten Orthographie in unserer gewöhnlichen Schrift. Sie stellen sich dar als ein Ausbau des Systems im Sinne des Erfinders.

Die Bedeutung des in Berlin von der Mehrheit gefaßten Beschlusses für die Weiterentwicklung der Stenographie wird sich freilich erst in den nächsten Jahren in vollem Umfange zeigen. Mit nicht unbegründeter Besorgnis blicken viele, keinem der Vereine angeschlossenen Stenographielehrer in die Zukunft und fragen: Ist mit dieser Systemänderung endlich auf weite Zeit hinaus die erhoffte Ruhe in der Systementwicklung gewährleistet? Werden nicht neue Erschütterungen seitens des fortschrittlichen Flügels bei passender Gelegenheit die gegenwärtig geltende Systemurkunde wieder heimsuchen? Ein anderer Teil der Lehrer ist wieder darüber verdrossen, daß die Vereine sich anmaßen, zu bestimmen, was Schreibbrauch nun sein soll, und folgert: Ebensowenig wie die deutschen Schriftsteller auf ihrem Journalistentag bestimmen können, welche Rechtschreibung fortan in den Schulen maßgebend sei, ebensowenig stünde den stenographischen Körperschaften eine Bestimmung und Feststellung über das jetzt Anzuwendende zu. Da, wo die Stenographie durch Verordnung des Unterrichtsministeriums im Lehrplane eine Stelle gefunden hat, rückt die höchste Unterrichtsbehörde an die Stelle der Autorität des Systemerfinders und ist der Hort und Hüter seiner geistigen Hinterlassenschaft. Nur von ihr aus kann eine Revision veranlaßt und unternommen werden. Man begründet diese Anschauung mit dem Hinweise auf die bei weitem größere Zahl der in den Unterrichtsanstalten herangebildeten Kenner der Stenographie und der dadurch erlangten Bedeutung für die Verbreitung und ferner auf die nicht zu leugnende Tatsache, daß in der großen Zahl der in lang-

jähriger Praxis erprobten Stenographenlehrer- und Lehrerinnen ein überwiegend größeres Gut an pädagogischer und stenographisch-theoretischer Einsicht vorhanden ist als bei den Leitern der Vereinskurse mit ihren Bierbankstenographen, bei denen vielfach Lernen und Ueben mit Weltsinn und Vergnügungssucht einen Bund geschlossen haben.

Die veränderten Schreibweisen werden, das ist unsere feste Ueberzeugung, der Schule nicht zum Nachteile gereichen. Zum Unheil gereichen ihr zu kurz bemessene Unterrichtskurse und die mehr und mehr sich breitmachenden dürren und winzigen Leitfäden und Lehrbüchlein, die das System auf wenige Seiten zusammendrängen und es mit 20 oder noch weniger Paragraphen abtun wollen. Diese „Verleitfäden" ohne erschöpfende, vollständige Darstellung, ohne kraftvolle Anschauungen, mit der zu gegenständlichem Denken nicht anregenden trockenen Sprache, die mehr dem ausgeführten Telegraphenstil sich nähert, sind unmöglich im stande, eine genaue Kenntnis der Stenographie zu vermitteln und gründlich in alle Tiefen des Systems einzuführen. Diese Lehrmittel, welche in ihren Vorworten sogar zu schnellster Durcharbeitung auffordern, leisten dem üblich gewordenen unsinnigen Hetzen und Jagen beim Erlernen der Kurzschrift Vorschub. Die immer dreister werdende Zumutung, „in wenig Stunden das System durchzumachen", ist eine nicht genug zu rügende, verderbenbringende Roheit, eine pädagogische Sünde, die um so schwerer wiegt, wenn der Verfasser des Lehrmittels ein Lehrer ist, der doch wissen muß, daß das Gelehrte und Angeschaute auch erkannt, innerlich verarbeitet werden muß und nur durch viele Uebung und Anwendung zum unverlierbaren Eigentum wird. Man sei aufrichtig und räume ruhig ein, daß die Erlernung der Kurzschrift Zeit in Anspruch nimmt, anstatt dem unwissenden Publikum die Meinung aufzudrängen, daß mit Durchnahme des wenig Paragraphen und Seiten zählenden Leitfädelchens eine erschöpfende Kenntnis des Systems verbürgt ist. Gewiß soll die Arbeit des Lernens möglichst verkürzt werden, aber doch nicht auf Kosten der Wahrheit. Wunder werden mit der vermeintlichen „Abkürzung der Unterrichtszeit" durch die veränderten Schreibweisen beim Unterricht auch nicht gewirkt werden können. Zur Zeit, wo noch kein Unterrichtskursus nach den revidierten Schreibweisen absolviert ist, kann noch kein Urteil über erlangten Zeitgewinn abgegeben werden, aber das eine steht fest: Lehrer und Schüler müssen nach wie vor gemeinschaftlich emsig am Strange ziehen. Es gibt im stenographischen Unterrichte immer noch Dornen und Disteln und öde Stellen zu überwinden. Man eifre aber auch weniger gegen die neuen Schreibweisen als gegen den sich immer breiter machenden Unverstand und die Kurzsichtigkeit, das System, in wenige Paragraphen eingekeilt, in kürzester Zeit lehren zu wollen, man beklage die Dürftigkeit und Aermlichkeit in der Ausstattung der Lehrbücher hinsichtlich der Beispiele, welche die Regel belegen sollen, die trockenen Verzeichnisse von Gesetzen mit ihrem oft nur andeutenden Stil, die nackten, blutlosen Tabellen von Schreibweisen und den unpassenden, aber den Verfassern leicht zugängigen Lesestoff, der ein Sammelsurium vorführt, welches weder unter sich noch mit dem übrigen gleichzeitigen Unterrichte im Zusammenhange steht. Nur die unzureichenden, mangelhaft ausgestatteten, das System unvollständig bietenden Unterrichtsmittel und die Lüge, sich Stenographiefertigkeit in kürzester Zeit aneignen zu können, bilden eine Gefahr und sind mehr zu beklagen als die Spaltung der Schule Gabelsbergers in zwei Heereslager. Bei den jetzt so beliebt werdenden Schnellkursen, bei diesem

Galoppunterricht, zu dem nicht einmal eine Notwendigkeit vorliegt, kommt der Geist des Lernenden zu keiner ästhetischen Befriedigung. Die Verbindungsfäden zwischen wortformendem Geist und formaler Schönheit werden da nicht aufgespürt und klar zum Bewußtsein gebracht und so kein Wohlgefallen an dem angenehmen, geschmackvollen äußeren Erscheinen der Schrift und der sinnvollen Gestaltung der Wortbilder erregt.

Die Fachzeitschriften waren, wie schon erwähnt, im Berichtsjahre meist mit Auseinandersetzungen über die Annahme oder Verwerflichkeit der „Systemvorlage" beschäftigt; einen breiten Raum nahmen dann die Berichte über den VII. Außerordentlichen Stenographentag „Gabelsberger" vom 2. bis 6. August 1902 in Berlin in Anspruch, und als nun die Würfel gefallen waren, füllten sich die Spalten der Gabelsbergerschen stenographischen Zeitungen, der Organe der zwei Heerlager, der Gegner und der Freunde der neuen Schreibweisen, mit Anklagen, Vorwürfen, Kränkungen und Verdächtigungen, gewiß ein Schauspiel für die Götter, eine Belustigung für die schadenfrohen Gegner der Schule Gabelsberger, die die ausgebrochene Mißhelligkeit in abscheulichster Weise ausbeuteten. Die Feindschaft und Bekämpfung der beiden Richtungen in der Schule Gabelsberger erstreckt sich bis in die Besprechung und Beurteilung neu erschienener Lehrmittel. Sonst, wir müssen wahrhaftig sein, ging hier die Kritik vielfach auch mit dem unbedeutendsten und wertlosesten Lehrmittel glimpflich um, ließ es passieren und gab ihm ein paar billige, gleich zur Hand liegende empfehlende Worte mit auf den Weg. Jetzt übt man ein strenges Richteramt an allen den literarischen Erzeugnissen, die aus dem Lager der Gegner stammen und stellt hohe und sonst nie geltend gemachte Anforderungen an dergleichen Publikationen. Vom Standpunkt der Wissenschaft aus wird man diese Wendung nur begrüßen können.

Die stenographische Geschichtswissenschaft fand eingehendste Pflege in dem „Archiv für Stenographie". Herausgegeben von Kurt Dewischeit. 54. Jahrg. Michael Gitlbauer veröffentlichte Studien zur griechischen Tachygraphie, Max Gondos brachte Beiträge zur Geschichte der Stenographie in Ungarn, Hans Moser dergleichen für Rumänien, C. Johnen schrieb über die geometrische Kammerstenographie Deutschlands und ihre Vertreter, F. Hödel über den stenographischen Typendruck nach Geschichte und Wesen. Ueber die von A. von Kunowski mit großem Aufwand von Scharfsinn und mathematischer Fertigkeit verfaßten „Kritischen Bemerkungen zu den Geläufigkeitsuntersuchungen" kommen wir noch bei Besprechung des von Dr. Bein und Dr. Schönherr geschriebenen Artikels zurück. Groß ist die Zahl der sonst noch gebotenen die Geschichte der Stenographie betreffenden Mitteilungen. Das „Korrespondenzblatt" 1902. Dresden. Kgl. stenogr. Institut, brachte in gleicher Weise die Geschichte der Stenographie im In- und Auslande behandelnde Aufsätze. Südslavische Stenographie von J. und Dr. A. Rudolf. Zur Tiro-Literatur schrieb Stud. Schramm, desgleichen über vom Abte Trithemius Verfaßtes. Ueber die ersten tachygraphischen Versuche von Coulon-Thévenot berichtet der Franzose R. Havette, und mit tachygraphischen Nachrichten bei Sueton befaßt sich Stud. Maier. Nach wie vor widmet das „Korrespondenzblatt" neuauftauchenden Stenographiesystemen eingehendste Beurteilungen und verzeichnet, indem es die Traditionen des Kgl. stenogr. Instituts hochhält, gewissenhaft alle das Gabelsbergersche System betreffenden und angehenden Tatsachen. Aus dieser Auffassung heraus sind verfaßt die Aufsätze: die Entwicklung der von Kunowskischen

Kurzschrift, von Wilh. Schickenberg. Ist Gabelsberger der Vater der graphischen Stenographie? von Dr. E. Clemens. Die Debattenschrift des Systems Stolze-Schrey. Von Dr. Reichel. Häufigkeitsuntersuchungen im Französischen. Von Dr. Fuchs.

I. Systemurkunde, Lehrbücher und andere Unterrichtsmittel, Methodisches.

1. System-Urkunde. Deutscher Stenographen-Bund „Gabelsberger". Jg. 1902. Folge X. Sonderausg. Nr. XXVII 48 S. Typendr. und eingelegte Autogr. gr. 8°. Wolfenbüttel 1902, Hecknersche Druckerei. 50 Pf.

Zu vollem Verständnis der Entstehungsgeschichte und des Inhaltes von diesem gegenwärtig bedeutsamsten Schriftstück der Schule Gabelsbergers, das ihr verhängnisvoll zu werden scheint, — drohte dürfen wir vielleicht bald sagen, — sind noch folgende Erscheinungen heranzuziehen und mit ihm zu vergleichen:

Vorlage des System-Prüfungsausschusses der Gabelsb. Schule an den Deutschen Stenographen-Bund Gabelsberger.

Deutscher Stenographen-Bund Gabelsberger. Folge X. Nov. 1901. Sonderausg. XXII gr. 8°. 2 S. Typendr. und 40 S. Autogr. Stralsund, Bundesvorsitzenden. (50 Pf.) hierzu:

Nachträge und Berichtigungen.

Sonderausg. Nr. XXV. S. 41—41. Folge X. Januar(nummer der Bundesblätter) 1902.

Sonderausg. Nr. XXVI. Juli 1902. Folge X. 20 S. Autogr. gr. 8°.

(Das Ergebnis der Pfingstberatungen des System-Prüfungsausschusses in Dresden, welches die vorgenommenen Aenderungen an der Systemrevisionsvorlage enthält.) Ferner ist noch hinzuzufügen, daß in der „Deutschen Stenographenzeitung" vom Dez. 1901 bis März 1902 eine ausführliche Motivierung der Vorlage erschien. Sämtliche Fachblätter wurden durch diese Systemurkunde in Atem gehalten und machten sie zum Gegenstand eingehendster Besprechungen. Eine ausführliche Darstellung der Aenderungsbestrebungen gibt auch die „Wacht" unter dem Artikel: Gabelsbergersche Selbstkritik. Jahrg. 1900 a. a. O. In übersichtlicher Zusammenstellung, ohne weitere kritische Bemerkungen daran zu knüpfen, führt die Abweichungen auf:

2. Prof. Dr. R. **Medem**, Zusammenstellung der in der Vorlage des System-Prüfungsausschusses beantragten Systemänderungen. 22 S. Autogr. 8°. Wolfenbüttel 1902, Heckner. 40 Pf.

Wer sich rasch über den Umfang der Aenderungen belehren lassen will, greife zu diesem gut ausgestatteten Schriftchen. Ebenso orientiert über die Systemurkunde der von Dr. jur. Kurt Schmidt verfaßte Nachtrag zu seinem Stenographischen Repetitorium. Zweiter Teil. Kurz gefaßte Darstellung der inneren Entwicklungsgeschichte des Gabelsbergerschen Stenographiesystems (siehe Päd. Jahresbericht, Bd. 53, S. 518) 7 S. Typendruck und 1 autogr. Seite.

Die Fachlehrer sind gezwungen, sich eingehend mit der „Systemurkunde" zu befassen, sie bezeichnet sich selbst als die „einzige Quelle" für das Gabelsbergersche System. Das war doch sonst anders. Man ging zur Entscheidung über die Gültigkeit einer Schreibweise auf alle früheren Beschlüsse und selbst bis auf Gabelsbergers Originalwerk zurück.

Seit dem Berliner Stenographentage von 1902 ist allein die Systemurkunde maßgebend. Sie beseitigt auch ausdrücklich das „bisher neben den Quellen bestehende Gewohnheitsrecht“; die Bildung eines neuen, von der Urkunde abweichenden Gewohnheitsrechtes wird durch sie zwar erschwert, nicht aber verhindert. Die durch die Systemurkunde herbeigeführten Aenderungen des Systems bestehen im wesentlichen in einer Vereinfachung der Vokalbezeichnungslehre und einer strengeren Unterscheidung zwischen Silbenkonsonanz und zusammengesetzter Konsonanz. Die dadurch bedingte Verlängerung der Verkehrsschrift glaubt man durch eine Vermehrung der Kürzungsmöglichkeiten in der „Redeschrift“ ausgeglichen zu haben. Die Theorie der Satzkürzung — Redeschrift jetzt genannt — ist vollständig geregelt, und zwar in der Weise, daß die Grundlage der Satzkürzung unberührt blieb. Die durch Literatur und Praxis seit 1857 erfolgte Weiterbildung wird sanktioniert, und praktisch erprobte Kürzungsverfahren, die von einigen Verfassern stenographischer Lehrbücher in letzteren vorgetragen wurden, werden für zulässig erklärt. Wünschenswert, manche werden sagen, durchaus notwendig war es, wenn in dem Vorworte auch dafür der Erweis erbracht worden wäre, wie gewisse geistige Strömungen unbedingt zur Reform führten und drangen. Die Begründung der Notwendigkeit dieses Schrittes vermißt man nicht nur hier, sondern auch in allen anderen Aufsätzen, die sich mit der Systemurkunde befaßten. Nirgends finden wir die neueste Phase der Entwicklung der Stenographie Gabelsbergers im Zusammenhange mit dem Geistesleben, mit den tieferen Strömungen dargelegt. Der Hinweis auf den Umschwung der Anschauungen vom Werte der Stenographie in weiten ihr sonst fernstehenden Kreisen und auf das durch die Steigerung, Ausbreitung und Schnelligkeit des wirtschaftlichen Lebens hervorgerufene vielseitige Bedürfnis nach Erwerb und Aneignung stenographischer Kenntnisse und Fertigkeiten, kann nicht allein genügen, um die doch immerhin eingreifende Reform zu erklären, begreifen zu können und verständlich zu machen. Soviel aber muß auch der Gegner der Systemurkunde ihr einräumen, daß in ihr neue Anschauungen mit alten um die Herrschaft kämpfen. Ein Neues regt sich und ringt nach Geltung und vielleicht noch nach vollkommener Gestaltung. Eine nur absprechende Kritik ist hier nicht angewandt.

Unter Verzichtleistung auf eine Beurteilung des Inhaltes sei nur das eine ausgesprochen, daß die sich äußerst hembärmlig ausnehmende Vorführung der Schriftzeichen, Konsonanten-Verbindungen und Wortbilder doch nicht peinlich satt, nicht schulmeisterlich pedantisch genug, wenn der Ausdruck gestattet ist und nicht falsch verstanden wird, erfolgte. Es hätten die erläuternden Bemerkungen über die Stärke und den Ort der Schattengebung, über die Form der Schriftzüge ꝛc. in der Ausführlichkeit und Gründlichkeit gegeben werden sollen, die jedes Mißverstehen und jede Frage unnötig macht, so wie es der Meister in seinem Originalwerk vorbildend gezeigt hatte. Von den Verfassern der neuerschienenen Lehrbücher ist die Systemurkunde mit ihrer reichen Beispielsammlung schon gehörig ausgeschlachtet worden. Das lehrt besonders ein Vergleich der in ersteren vorgeführten Beispiele der Wortzusammensetzungen. Nun bietet das denkwürdige Schriftstück allen Gelegenheit und Anlaß, ernste Prüfungen anzustellen, ob sich nicht etwa im eigenen stenographischen Empfinden und Denken Kontrebande an erträumtem oder gedankenlos übernommenem Gute sich findet, das nur durch altes Herkommen und den Gebrauch uns als unantastbar gilt,

aber bei strenger Kritik als Vorurteil sich erweist. Uns hat die Systemurkunde nur in dem Glauben an die unverwüstliche Lebenskraft des Gabelsbergerschen Systems bestärkt. Könnte es nichts Neues schaffen, so bedeutete dies nur eine ungeheure Verarmung. Eine Bekämpfung aller Neuerungen wäre unnütz, unnötig und ungerecht. Wozu ihnen mit zornigem Schelten zu Leibe gehen. Man wird Selbstkorrektur genug an sich selbst ohne Unterlaß üben. Es gilt auch hier: Prüfet alles, und das Gute behaltet.

Im Anschluß an die Besprechung der „Systemurkunde“ verzeichnen wir gleich die sich mit ihr befassenden Schriften:

3. **Albert Fehlner, Auf Gabelsbergianer! Schützt das Werk Eures Meisters.** Ein Hilferuf an alle Anhänger der bisherigen Form des Gabelsbergerschen Stenographiesystems. 21 S. Typendr. u. Autogr. gr. 8°. München 1902, Piloty & Loehle. 20 Pf.

Ein Rufer im Streit sucht hier eine Bewegung einzuleiten, die geplanten Umwälzungsbestrebungen des System-Prüfungsausschusses zurückzuweisen. Er wendet sich vorzugsweise an solche, die weder als Stenographielehrer tätig sind, noch irgend einem Vereine angehören und infolgedessen den neuen Bewegungen mehr oder minder fern stehen. Diese sucht er aus ihrer Gleichgültigkeit und Teilnahmslosigkeit aufzurütteln und zu einer Zustimmungserklärung zu veranlassen. Das Schriftchen, welches furcht- und rücksichtsloser Wahrheitsernst durchweht, verdient alle Beachtung. Nach einer kurzen Geschichte der Systemänderungen gibt der Verfasser im allgemeinen ein Bild von dem großen Umfang der tiefeinschneidenden Wirkung der vorgeschlagenen Systemänderungen. Er entnimmt zu diesem Zwecke viele Beispiele der „Systemvorlage“ heraus und stellt sie den bisherigen Schreibweisen gegenüber. Er bittet seine Leser in diese Systemänderungen, wie sie die Vorlage ausbaut, niemals einzuwilligen. Ihm ist klar, daß die Erlernung des Systems keineswegs leichter geworden ist. An die Stelle wunderbar kurzer, flüssiger und schöner Schreibweisen seien viel längere und ganz unbeholfene und häßliche getreten; Verstöße gegen alle Gesetze der Schreibflüchtigkeit fänden sich genugsam vor. Weil die Vorlage des System-Prüfungsausschusses den Intentionen Gabelsbergers durchaus widerspricht, der, um Kürze zu erreichen, möglichst zusammenzog, nicht aber ohne Not auseinanderhielt, so erklärt der Verfasser sich mit Entschiedenheit und Nachdruck gegen jede die stenographische Schrift verlängernde und ihre Flüssigkeit und Geschmeidigkeit beeinträchtigende Aenderungen. Erinnert man sich, was der Verfasser in seinem aus langjähriger Praxis erwachsenen Schriftchen: Praktische Winke für Lehrer der Gabelsbergerschen Stenographie (s. vorj. Bericht, S. 521) vorträgt, so kann man seinen konservativen Standpunkt wohl begreifen. Dem ihm gemachten Vorwurf der zu einseitigen Beurteilung der Systemvorlage hätte der Verfasser ausweichen können, wenn er auf die Gründe mit eingegangen wäre, welche die Aenderungen wünschenswert machten, und sie widerlegt hätte. Dem Schriftchen war ein Bogen angeheftet, auf welchem die Leser eine Zustimmungserklärung kundgeben und an den Verfasser einsenden konnten. Von dieser „Erklärung“ ist ein weitgehender Gebrauch gemacht worden. In welchem Umfange dies geschehen ist, zeigt der in den „Münchener Mitteilungen für Gabelsbergersche Stenographie“ 1. Jahrg. Nr. 5, S. 1—18 veröffentlichte „Protest gegen die Vorlage des System-Prüfungsausschusses“, wo alle die Personen (ca. 15000) aufgeführt werden, die sich gegen die Neuerungen erklärten.

Unter diesen sind 8 königliche Hoheiten, 8 Verwandte Gabelsbergers, 4 direkte Schüler von ihm, Mitglieder der stenographischen Prüfungskommissionen, der Stenographenbureaus, Vereine, nicht an Körperschaften angeschlossene Lehrer in schwerer Menge ꝛc.

4. Dr. **Franz Dix**, **Die Vorlage über die Aenderung der Gabelsbergerschen Schrift** vom Standpunkt der deutschen Sprache aus betrachtet. 2. Heft der Stenogr. Zeit- und Streitfragen. 16 S. Typendr. gr. 8⁰. Leipzig 1902, E. Zehl. 20 Pf.

Der Verfasser untersucht geschickt und ausführlich, ob die Vorlage den Zusammenhang unserer Schrift (d. i. der Gabelsbergerschen Stenographie mit der deutschen Sprache) gewahrt hat oder nicht. Er muß dies bei dem Fehlen sachgemäßer Grundsätze, dem Mangel scharf ausgeprägter Begriffsbestimmungen, den zahlreichen das Einlernen des Regelwerkes erschwerenden Widersprüchen verneinen und gelangt zu dem Schlusse, die Vorlage ist, da sie sich auf den Standpunkt stellt: es muß erleichtert werden, und wenn es sprachlich noch so unbegründet, der Eigenart der Schrift noch so sehr entgegen wäre und die Schrift noch so sehr verlangsamte, abzulehnen. Durch die in der Streitschrift vielfach hervortretenden Hinweise auf die unterrichtlichen Maßnahmen im deutschsprachlichen Unterrichte gewinnt diese an Frische und Reiz.

5. **Robert Fischer**, **Die Idealität der deutschen Redezeichenkunst.** 1. Heft der Stenogr. Zeit- und Streitfragen. 14 S. Typendr. gr. 8⁰. Leipzig 1902, E. Zehl. 20 Pf.

Der Verfasser begründet seine Behauptung von der Idealität der Gabelsbergerschen Stenographie durch den Hinweis, daß sie eine Fortbildung und Weiterentwicklung der Kurrentschrift, an die sie sich zunächst anlehnt und deren Schriftzeichen in einfacherer Gestalt und idealer Form sich in ihr wiederfinden, ist. Diese ideale Gestalt der Schriftzeichen ermöglicht wiederum die in dem Nebeneinander der Kurrentschrift fehlende leichte Verbindung, ja Verschmelzung aufeinanderfolgender Schriftzeichen, die eine bedeutende Kürze gewähren, wodurch der Zusammenlaut der Sprache mit dem Zusammenschreiben sich decken kann. So idealisiert sich das langwendige Nebeneinander der Kurrentschrift in das prägnante Mit- und Ineinander der Stenographie und erreicht so die Schnelligkeit der Sprache durch Kürze der Schrift.

Zur Idealität rechnet der Vortrag noch ferner die Anwendung des Grundsatzes, das Minderwesentliche zu unterdrücken, die Möglichkeit, ein und dasselbe Wort in verschiedener Schreibweise darzustellen, weil die verschiedenen Regeln eine ganz individuelle Auffassung des Schreibers gestatten, die Einheitlichkeit (Kontinuität) der Schrift, erhaben über fortwährende Aenderungen und Schwankungen, und endlich das rationelle, auf das sprachliche Denken basierte Satzkürzungsverfahren, auf dessen Grundsätze bis jetzt alle späteren Systemerfinder zurückgekommen sind. Daß wir es hier mit ausgereiften, männlichen Darlegungen zu tun haben, wird niemandem fremd sein, der Einblick in des Verfassers „Handbuch der Gabelsbergerschen Stenographie" getan hat. In dem Anhange: Zur Kritik der Systemrevision tritt der Verfasser mit schönem kühnen Mannesmute den Bestrebungen entgegen, die neben Herabdrückung der wesentlichen Grundsätze des Meisters Gabelsberger auf eine immer größere Vereinfachung des Regelwerkes und starre Gestaltung der Formen gerichtet sind. Er macht von seiner Abneigung gegen die immer mehr einreißenden Schnellkurse und Abkür-

zungen des Unterrichtes kein Hehl, kann sich für die modernen Anschauungen der Stenographie nicht erwärmen und hält an den desfallsigen Grundsätzen des Meisters fest.

6. Prof. Dr. C. **Boretzsch**, Der Berliner Stenographentag und die Systemrevision. Sonderabdr. von Nr. 5 der Mitteilungen des Schwäb. Lehrerverb. f. Gabelsb. Stenographie. 12 S. Typendr. gr. 8⁰. Leipzig 1902, E. Zehl. 25 Pf.

Der Verfasser, Vorsitzender des Schwäbischen Lehrerverbandes für Gabelsberger-Stenographie, bekennt nicht im Auftrag, nicht einmal auf Bitten irgend einer Partei, sondern aus seinem persönlichen Billigkeitsgefühl heraus und aus Interesse für die Sache, seine Ausführungen geschrieben zu haben. Seine objektiv rückhaltslos gehaltene kritische Beleuchtung der Verhandlungen und Beschlüsse des Berliner Stenographentages gliedert sich in 5 Abschnitte: Die Vorgeschichte. Der Kompromißantrag. Debatte und Abstimmung über die Vorlage. Der Hesselsche Abänderungsantrag. Schlußwort. Im letzteren heißt es: „Die Gabelsbergersche Schule befindet sich zweifellos in einer Krisis. Man kann nur wünschen, daß der Prozeß möglichst rasch von statten gehe. Die Spaltung wird voraussichtlich keine dauernde sein, und auch bis zur Wiedervereinigung werden die beiden Teile gemeinsam den Systemgegnern gegenübertreten." — Das Schriftchen empfehlen wir allen denen, welche sich nicht durch die Fachpresse über den denkwürdigen Stenographentag haben unterrichten können, angelegentlich. Gegen dasselbe hat Ed. Schaible eine (uns noch nicht vorgelegene) Broschüre veröffentlicht, deren Irrtümer in Nr. 5/6 der Mitteilungen des Allgemeinen Deutschen Stenographenbundes (Dez. 1902) von Dr. Rud. Oppelt richtig gestellt werden. Die Schlußworte klingen in die friedenverheißende Ankündigung aus, „daß vielleicht schon der Salzburger Stenographentag (Aug. 1903) die Friedenspräliminarien verfassen und der Braunschweiger Stenographentag den Frieden bringen kann." Das walte Gott.

7. Prof. C. **Ahnert**, Einführung in die vom VII. Deutschen Stenographentage Gabelsberger zu Berlin beschlossene neue Systemgestalt. Für den Unterricht in Schulen und Vereinen bearbeitet. 32 S. Typendr. mit eingel. Autographie. gr. 8⁰. Wolfenbüttel 1902, Heckner. 50 Pf.

Die angezeigte Schrift empfiehlt sich bestens als ein treffliches Hilfsmittel zur Einführung in die neue Schriftgestalt. Der Berichterstatter hat sie als eine der zuerst erschienenen Anleitungen, die über den Gegenstand sich verbreiten, eingehend zu dem Zwecke der Erlernung der Neuerungen befragt und gibt ihr gern das Zeugnis mit auf den Weg, daß sie die Möglichkeit einer näheren und sicheren Bekanntschaft mit der neuen Schriftgestalt in ausreichendem Maße bietet. Es hebt aus dem Systeme diejenigen Teile heraus, die eine Veränderung erfahren haben, beschränkt sich aber nicht auf die Vorführung dieser Aenderungen, sondern gibt bei den meisten der in Betracht kommenden Kapitel in möglichster Kürze eine Zusammenstellung des gesamten nunmehr gültigen Regelwerkes, damit der Ueberblick über das Ganze nicht verloren geht und auch solche Dinge, die bisher schon Gültigkeit hatten, gegen die aber erfahrungsgemäß immer wieder verstoßen wurde, von neuem eingeübt und befestigt werden.

Die typographische Ausstattung des Schriftchens verdient lobende Anerkennung. An der Autographie rühmen wir die Freiheit und Rein-

heit, Anmut und Wohlgefälligkeit. Bei § 1, dem Zeilensystem hätte erwähnt werden können, warum dasselbe vorgeführt wird, ob es zur Kenntnis der Namen der Linien oder ob es zur Belehrung über die Weite der Entfernung der Linien voneinander dienen soll. Die Konsonantenverdoppelung (§ 2) erleidet bei der Sigelbildung von all, alle ꝛc. eine Ausnahme, Ue ist nach der jetzt üblichen Rechtschreibung durch Ü wiederzugeben. Gegen die Tiefstellungsunfähigkeit des „u" § 2, 2 verstoßen verrucht, Durchlaucht § 7 l. Z. Auf S. 9, Z. 5 fehlt zunächst.

8. Prof. Dr. **Emil Clemens**, Lehrbuch der Gabelsbergerschen Stenographie. X u. 118 S. Typendr. u. Autogr. gr. 8⁰. Wolfenbüttel 1902, Heckner. 1 M.

Der vorjährige Bericht wies nur sehr wenige Besprechungen neu erschienener Lehrbücher auf. Im Hinblick auf die etwaige Annahme der Beschlüsse über veränderte Schreibweisen hielt man berechnenderweise mit Veröffentlichungen klüglich zurück. Nach der Annahme der Systemvorlage öffneten sich aber sofort die Schleusen der Weisheit wieder, und eine fieberhafte Schreibgier schien sich vieler stenographischer Hände bemächtigt zu haben. Eine hochgehende Woge strömte dem Berichterstatter eine Flut von neu erschienenen Lehrmitteln zu, daß es keiner geringen Aufmerksamkeit seinerseits bedurfte, aus der Fülle das Bedeutendste und Beachtenswerteste herauszufinden. Er glaubt es im angezeigten Buche gefunden zu haben. Vollständige und erschöpfende Darstellung des Systems, einschließlich der „Redeschrift", passende, von gesunden Grundsätzen beeinflußte Verteilung des anschaulich gegliederten Stoffes, reiche Vorführungen an annehmbaren Wort- und Satzbeispielen, ausgesuchter Uebungsstoff zum Lesen, Schreiben und Uebertragen, klassische Autographie, ungemein billiger Preis, das sind die Eigenschaften, die wir bei Durchnahme des Buches, das wir dem Unterrichte zu grunde mit legten und deshalb oft hin und her gewälzt haben, fanden. Es ist ein echter Repräsentant der modernen Bewegung auf stenographischem Gebiete. Ohne Verweilen geht es aufs Ziel, auf Mitteilung der in der Kurzschrift geltenden Gesetze, die in bündiger Form ohne Anlehnung und Benutzung von Apperzeptionshilfen schlicht vorgetragen und an reicher Beispielsammlung veranschaulicht werden. Doch fehlt es ihm nicht an pädagogischen Momenten. Die Buchstaben werden nach und nach eingeführt und alsbald zur Verwendung gebracht. Von dem Hauptsächlichsten, von dem, was unverlierbares Eigentum werden soll, wird nur wenig auf einmal dargeboten. Der Geist hat hier die Möglichkeit, sich verweilend mit den Elementen zu beschäftigen. So tritt eine Bezeichnungsart, eine Buchstabenverbindung, sehr lange auf, ohne daß aber die Einprägungsarbeit eintönig würde. Das Alte wird immer und immer wieder reproduziert, dabei erstarkt das Formgedächtnis, der Erkennungsakt vollzieht sich immer rascher, die sicheren Kenntnisse und rasche Anwendung heben das stenographische Bewußtsein und das Vertrauen zur Kurzschrift. Man soll es dem Berichterstatter aufs Wort glauben, wenn er das angezeigte Buch der Verbreitung für wert erachtet und ihm die wärmste Empfehlung mit auf den Weg gibt. Dies tut er ohne jede Beeinflussung und Nebenabsicht, nur aus Liebe zur Wahrheit. Er würde nicht minder auch, wenn sich ihm Gelegenheit geboten hätte, dem Verfasser etwas am Zeuge geflickt haben. Nicht für recht angemessen halten wir es, wenn k in veränderter Form (S. 3) Ecke und ecken gleich im Anfange gelehrt wird, nachdem seine ursprüngliche Form kaum erst gezeigt worden ist.

Die für den Anfänger immerhin reichlich bemessene Vorführung der 12 Zeichen kann der Verfasser damit begründen, daß die Auffassungskraft des Schülers beim Anfange eines Unterrichtes, dem er mit gesteigertem Interesse entgegensieht, von einem kräftigen Willensakte, das neue Ungewohnte mit Energie aufzunehmen und zu behalten, gehoben wird. Bei dem Aufgeschlossensein des Schülers im Anfangsunterrichte kann man ihm schon mehr zumuten. In der Vorführung des „Alphabetes" hält sich der Verfasser nicht allein an die Reihenfolge der Buchstaben, er ordnet sie auch nach der Größe und nach ihrer Stellung über oder unter der Schriftlinie. Eine Zusammenstellung nach der Aehnlichkeit der Buchstabenformen wäre vielleicht noch erwünscht. Daß das Alphabet in keinem der jetzt erschienenen Lehrbücher nicht mehr gleich am Anfang erscheint, ist ein nicht genug zu schätzender Gewinn an pädagogischer Einsicht. Früher scheint man nicht einmal geahnt zu haben, daß mit der Vorführung des ganzen Alphabetes ein Problem vorlag.

9. **Paul Petzoldt**, Lehrgang der Gabelsbergerschen Stenographie nach den Beschlüssen des Berliner Stenographentages für den Schul-, Vereins- und Privatunterricht. I. Teil: Korrespondenzschrift. 46 S. Typendr. mit eingel. Autogr. Plauen i. V. 1902, Selbstverl. 1 M.

Die Anordnung des Stoffes, der in 16 Paragraphen dargeboten wird, erinnert an Albrechts kalkulierende Methode. Es werden immer nur etliche Buchstaben vorgeführt und diese unter Verwendung der Vokalsymbolik zu Wörtern verbunden. Sigel treten, nach den Regeln der Redeschrift gruppiert, sehr frühzeitig auf. Da schon im 2. Paragraphen Sätze geboten werden, so verfallen diese infolge der sehr beschränkten Zahl der verwendbaren Zeichen selbstverständlich in jene bekannte Geschmacklosigkeit, die das Kennzeichen der Ahn-Seidenstückerschen elementaren Leseübungen ist, doch bestrebte sich der Verfasser auch möglichst bald dem Lernenden einen Stoff zu bieten, der ein in sich abgeschlossenes Ganze darstellt. Hier und da begegnet man Vorausnahmen, die erst später Erklärung finden. Die sehr früh aufgestellte Regel, die Weglassung der sich grammatisch von selbst ergänzenden Beugungsendungen ist in einigen Fällen unbeachtet gelassen worden. Wie der Verfasser bei Aufstellung und Gliederung des Stoffes Klarheit und Sicherheit beweist, so bekundet er bei der räumlichen und graphischen Darstellung seiner Vorführungen Sinn für Anordnung und vorteilhafte Gliederung. Die breiten Zwischenräume zwischen den Zeilen vermehren die Helligkeit und erhöhen die Lesbarkeit. Sonst aber fand sein offenkundiges Bestreben, auch dem ästhetischen Empfinden des Lernenden zu genügen, in dem Autographen, der sicher hier eine Erstlingsleistung verrichtete, nicht genügende Unterstützung. Der Druck ist zu wenig fett und scharfkantig, so daß die Schrift kaum ohne Anstrengung der Augen auf Armlänge fließend gelesen werden kann. Man ist eben jetzt Besseres gewöhnt. Die Fremdwörter des auf S. 34 stehenden Aufsatzes hätten erklärt und verdeutscht werden müssen 2c. Einige Partien sind hinsichtlich der vorzuführenden Musterbeispiele recht mager ausgefallen.

10. **Albin Hoppe**, Lehrbuch der Gabelsbergerschen Stenographie zum Schul-, Vereins- und Selbstunterricht bearbeitet nach den Beschlüssen des Berl. Stenographentages. 1. Teil: Schul- u. Korrespondenzschrift. 52 S. Typendr. u. eingedr. Autogr. 8°. Osterwieck a. H. 1902, Zickfeldt. 50 Pf.

Das Lehrbuch zeigt entschiedene Anlage, die Vorführung des Stoffes methodisch zu gestalten. Der Verfasser hat eine klare Vorstellung von

einem geordneten stufenmäßigen Fortschritt von den leichten und einfachen formalen Elementen zu den schwierigen und zusammengesetzten Bildungen, aber in dem Bestreben, den Stoff möglichst zusammenzudrängen und den Umfang des Büchleins nicht zu groß werden zu lassen, leidet die Vollständigkeit der Darstellung und die Kräftigkeit der Anschauung. Hinsichtlich der Autographie genügt es nicht den an ein Lehrmittel billigerweise zu stellenden Forderungen. Die Schrift ist wohl sauber, aber zu blaß und zu spinnebeinig. Daß sie allmählich an Größe abnimmt, damit das Auge sich nach und nach an die kleinen Formen gewöhnt, kann ihr nicht zum Vorwurfe gemacht werden, wohl aber die geringe Plastik. Wie gut sind dagegen die in großem Antiquadruck hergestellten Schreibübungen weggekommen. Seine Gewinnung der stenographischen Buchstaben, welche als Teilzüge derselben Buchstaben des kurrentschriftlichen Alphabetes erkannt werden sollen, wird so lange keinen Widerspruch herausfordern, als die betreffenden Buchstaben, an denen dieses Verfahren geübt wird, nicht in unmöglichen Formen auftreten. Mehr Raum für Vorführung stenographischer Wortbilder hätte durch Weglassung der zum Uebersetzen gebotenen Sätze gewonnen werden können. Zum Uebertragen bietet sich dem fortgeschrittenen Schüler ungesucht genug Stoff. Im Anfang ist es ihm nicht gelungen, zusammenhängende oder inhaltlich wertvolle Stoffe zur Grundlage des Lesens zu machen, aber im weiteren Verlauf bietet er Gold und Silber und nicht bloß taubes Gestein. Auf dem Titelblatte ist ein grammatischer Schnitzer zu berichten.

11. Prof. **C. Ahnert**, Lehrgang der Gabelsbergerschen Stenographie für den Schul- und Vereinsunterricht. 1. Teil: Verkehrsschrift. 64 S. Typendr. und Autogr. gr. 8°. Wolfenbüttel, Heckner. 50 Pf.

Die Aufteilung des Systems erfolgt in 31 Paragraphen, in die allerdings nicht immer gleichartige eine methodische Einheit ausmachende Stoffe aufgenommen worden sind; sonst aber ist die Anordnung wohl durchdacht, in Rücksicht der leichten Erlernbarkeit einsichtsvoll vorgenommen und aufgeführt. Alle Erläuterungen sind im bündigsten Stile gegeben. Von anschaulicher Kraft ist, was unter § 15, Zeile 3 verdeutlicht wird. Uneingeschränktes Lob verdient der Autograph. Das Papier hat einen gelben Ton, besser gefiele uns das weiße Papier, der Kontrast vermindert die Anstrengung des Sehens. Da, wo der Druck so blaß geraten, hebt sich die Schrift zu undeutlich von der Unterfläche ab.

Bei Benutzung des Buches im Schulunterricht — und hierzu können wir das Lehrmittel aufrichtig empfehlen — wird der Lehrer gewisse unaufgehellte Punkte noch beleuchten, gewiß auch die Zahl der Beispiele vermehren müssen. Unter den „Adverbialen Redensarten" sind Satzfragmente aufgenommen, auf die diese Bezeichnung nicht recht passend ist; ein Wort „deß" (S. 11, 2. Sigel) ist nach gegenwärtigem Stand der Schulorthographie nicht mehr vorhanden; die Formen æ und œ sollen jetzt durch ä und ö wiedergegeben werden. Wir würden auch streng unterscheiden für ſſ = ss und für ß = ſs. Bei den „zwanglos sich ergebenden Verbindungen" S. 54 fehlen nähere Hinweise, durch welche Verbindungen gegen die Schreibleichtigkeit gefehlt werden kann. Man zeige zu vermeidende Beispiele und weise an ihnen das Fehlerhafte nach, sonst wird einem Anfänger nicht anschaulich, was zwanglos sich ergebend bedeutet. An der Richtigkeit in der Wiedergabe des Wortes Melanchthon setzen wir doch Zweifel. Doch sollen hier

nicht weitere schulmeisterliche Ausstellungen gemacht werden, nur ein paar Stäubchen wollen wir von einem Werke wegblasen, das auch um seiner Wohlfeilheit willen Karriere machen wird.

12. Prof. **Martin Girndt**, Vollständiger Leitfaden der Gabelsberger-schen Stenographie. Nach didaktisch-methodischen Grundsätzen zum Schul-, Vereins- und Selbst-Unterrichte und auf Grund der Beschlüsse des VII. (Berliner) Stenographentages neu bearbeitet. 40 S. Typendr. u. Autogr. kl. 8⁰. Wolfenbüttel 1902, Heckner. 15 Pf.

— Schlüssel und Uebungsbuch zum „Vollst. Leitfaden" ꝛc. 32 S. Typendr. u. Autogr. Ebenda. 15 Pf.

Unter Berufung auf unsre Auslassungen im Päd. Jahresbericht (52. Bd. S. 489) über die Zulässigkeit solcher Lehrmittel, welche den Lehrstoff in allzu gedrängter und knapper Weise auf nur wenigen Seiten vorführen, bemerken wir, daß die beiden „appetitlichen" Lehrmittel, rein äußerlich betrachtet, den angenehmsten Eindruck machen und sich als typographische Leistungen bester Qualität erweisen. Eine Vergleichung des vorliegenden Leitfadens mit den früheren Ausgaben zeigt, daß der Verfasser bei der Neubearbeitung einzelne Teile des Systems einer gründlichen methodischen Durcharbeitung unterzog. Dies konnte freilich nur auf Kosten einer Vergrößerung des Umfanges und einer geringen Preissteigerung geschehen. Nun darf der Leitfaden sich größerer Reichhaltigkeit des Uebungsstoffes und praktischer und methodischer Stoffanordnung rühmen. Es wird in den Fachzeitschriften wiederholt die Versicherung gegeben, daß viele an der Hand dieser Lehrmittel die Stenographie ohne weitere Hilfe erlernt haben. Ist es doch schon in 47000 Exemplaren vertrieben worden. Wir glauben das gerne. In einer noch zu schreibenden „Geschichte der Lehrmittel für den stenographischen Unterricht" wird dieser billigste Leitfaden immerhin eine ehrende Erwähnung sicher finden. Der Leitfaden stellt zweimal Merksätze auf, mit Hilfe deren Systembestimmungen eingeprägt werden sollen. Nochmals sei darauf hingewiesen, welch angenehmen Eindruck die Heftchen in ihrer äußeren Erscheinung auf den Beschauer hervorbringen. Der „äußeren Anspruchslosigkeit" des bescheidenen Vorwortes muß daher widersprochen werden.

13. **Friedrich Kolb**, Stenographischer Lehrgang für die Jugend. Gabelsbergers Stenographie (Wortbildung und Wortkürzung) zum Selbststudium, sowie Privat- und Kursunterricht für die deutsche Jugend leichtfaßlich in 59 Lektionen bearbeitet. 55 S. Typendr. mit eingef. autogr. Beispielen. 4⁰. Nürnberg 1902, Friedr. Korn. 1 M.

Mit praktischer Beherztheit hat der Herausgeber der „Jugendlust", Bezirkshauptlehrer Seb. Düll (Nürnberg), durch den Gymnasiallehrer Ad. Krafft Lektionen zur Erlernung der Gabelsbergerschen Stenographie ausarbeiten und in seiner Unterhaltungsschrift veröffentlichen lassen. Hierdurch gab er seinen jugendlichen Lesern Gelegenheit nach der Methode des brieflichen Unterrichtes die Kurzschrift zu erlernen. Nach dem frühen Tode Kraffts hat Lehrer Kolb (Fürth) das Werk fortgeführt und vollendet. Die in der Kinderzeitschrift veröffentlichte Darbietung des Gabelsbergerschen Lehrgebäudes liegt hier in einem Buche vor. Bei Vorführung der Schriftzeichen hat sich der Lehrton recht gut dem kindlichen Auffassungsvermögen anbequemt, hier wird zu sinnlichem Anschauen Anleitung gegeben und der Lernende in die Sphäre der Schönheit der Schrift emporgehoben. Recht gut sind auch im Anfange die Hinweise auf das Besondere der stenographischen Schrift, bei der immer die Run-

dung einzuhalten ist, während alle eckigen Zusammensetzungen und stumpfen Winkel als nicht schreibflüchtig zu meiden sind. Solche Grundsätze für die Schriftgestaltung sind auch Kindern verständlich, sie ersetzen kalte, nüchterne Regeln, die, wenn sie in allzu knapper und gedrängter Fassung dastehen, nicht immer verstanden und deshalb überschlagen werden. Da nun auch für das Königreich Bayern nunmehr die amtliche Genehmigung der vorjährigen Systemrevision vorliegt (Nr. 3267 vom 20. Februar 1903), so ist das Buch als veraltet zu betrachten. Bei einer Neuauflage würde auf eine Bereicherung des in stenographischer Schrift vorgeführten Wortmaterials vornehmlich zu achten sein. Mit der Vorführung an Beispielen ist mehr als knauserig verfahren worden. Die Anweisungen, wie der Lernende zu üben und „auswendig" zu lernen habe, müssen viel früher, nicht erst bei Lektion XXXII erfolgen. Die letzten Darbietungen dürfen nicht ausarten in ein totes Verzeichnis und öde Tabellen. Endlich ist für die Neuauflage dringend erwünscht, daß die in Kurrentschrift gebotene Uebersetzung, welche die stenographischen Beispiele wie die Belagerer eine Festung unschön bedrängt und umgibt, nicht mehr das künstlerische Empfinden stören und beleidigen. An den Auf- und Zusammenstellungen der verschiedenen Arten von Fürwörtern ꝛc., an den Paradigmen und den Gedächtnisverschen zur Einprägung der Präpositionen, siehe XXXIX ꝛc., wird niemand mehr Anstoß nehmen, wenn der Verfasser dieses Wissen in Beziehung zur Stenographie zu bringen wüßte, d. h. als Apperzeptionshilfen zu benützen verstünde. Bei dieser recht äußerlich behandelten Konzentration leidet die Gruppierung des Lehrstoffes ganz wesentlich. Die zwischen Stenographie und Sprache vorhandenen inneren Beziehungen sind nicht durch sklavisches und mechanisches Anordnen des stenographischen Lehrstoffes nach dem Lehrwege und der Gruppierung der deutschen Grammatik zu suchen. Eine solche Anlehnung an die grammatische Anordnung wie sie unter XXXIV gelehrt wird, ist zu formal, rein äußerlich, und für die Festhaltung der Beziehungen zwischen Stenographie und Sprache zu wenig wichtig. Hier ist, wie Emmy von Filek in einem Aufsatze: Stenographieunterricht und Sprachlehre — Oesterr. Bl. f. St. 1902, S. 163, 172 — sehr richtig auseinandersetzt, das graphische Moment zu betonen. Erleichtert wird in vielen Fällen das Erlernen durch das Trennen des grammatisch Zusammengehörigen, weil die stenographische Darstellung sich nicht nach der grammatischen Gruppierung richtet und gerade die Festhaltung dieser letzteren das für den Stenographen und die Stenographielehre Zusammengehörige auseinanderreißt. Folgt man rein mechanisch über Gebühr dem grammatischen Moment und trennt nicht das vom stenographischen Gesichtspunkt Zusammengehörige, so vereinigt man Formen, welche in der Stenographiestunde sich billig wundern müssen, sich beisammen zu finden.

14. H. Herstix, Kurzgefaßter Lehrgang der Gabelsbergerschen Stenographie. Unter Berücksichtigung der vom VII. Deutschen Stenographentag „Gabelsberger" vom 2.—6. August 1902 in Berlin gefaßten Revisionsbeschlüsse und der für Deutschland, Oesterreich und die Schweiz gültigen neuen Rechtschreibung für den Schul- und Vereins-Unterricht bearbeitet. Bd. 151 der Reuterschen Bibl. für Gabelsb.-Stenographen. Verkehrsschrift V. 68 S. Typendr. u. Autogr. gr. 8°. Dresden 1903, Wilh. Reuter. 1 M.

Der Verfasser entwickelt in seinem Vorwort vortreffliche Grundsätze, nach denen er seine Vorführungen aufgebaut haben will. Er will viel und sorgfältig ausgewählten Uebungsstoff bieten, vornherein nicht,

wie sonst üblich, nichtssagende Satzgebilde bringen, die Schwierigkeiten nicht häufen, zeitig zusammenhängende Uebungsstücke bringen den Lehrstoff nicht systematisch geordnet, sondern in konzentrisch sich erweiternden Kreisen, vom Leichten zum Schweren fortschreitend, darstellen. Die Ausführung zeigt, daß der Verfasser in der Betätigung seiner Grundsätze es ernst nahm. Die Wahl, vielen Uebungsstoff aus dem deutschen Sprichwörterschatze zu schöpfen, wird man nicht allzu glücklich nennen dürfen, da diese zu wenig Anstrengung beim Lesen bieten. Den übrigen Lesestoff, klassische Zitate, kulturgeschichtliche und geographische Bilder, wird man anstandslos passieren lassen müssen. Kurz und klar gefaßte Regeln werden durch zahlreiche, teilweise in Druckschrift übersetzte und mit vierfachen Linien versehene Beispiele erläutert. Der Verfasser dringt auf tüchtiges fortgesetztes Ueben und Wiederholen, weil nur hierdurch der Stoff sich dauernd dem Gedächtnis einprägen kann, nicht aber durch das Einprägen abstrakter Regeln. Gut ausgewählt sind die Lese- und Schreibaufgaben hinsichtlich ihres Inhaltes. Hier finden sich auf letzter Stufe Stücke mit Wendungen und Formen, welche die ausgebildete Intelligenz und das reiche Gemüt des Erwachsenen zur Voraussetzung haben. In seinem Bestreben, den Unterrichtsstoff in leicht faßlicher und anziehender Weise darzubieten, wird der Verfasser durch eine saubere, formenschöne Schrift des Autographen unterstützt. Leider sind an verschiedenen Stellen die Schriftlinien falsch über und unter die Wortbilder geraten. Im Anfange erscheinen vielmals entbehrliche Endungen. Anfangs treten auch Wörter auf, deren Verbindungen unter sich erst später gelehrt werden. Es ist aber bedenklich etwas zu lehren, was nachher seine Geltung verliert. Auf S. 22 werden Verschmelzungen gezeigt, die nicht in Wörtern angewendet werden. Sonst sind Kleinigkeiten hier und da uns aufgestoßen; gleichwohl erweckt das neue Lehrmittel Befriedigung und Freude und legt uns die Pflicht auf, es in erster Linie mit zu empfehlen.

15. **Friedrich Max Trömel**, Uebung macht den Meister. Neues Hilfsmittel zur leichten Erlernung der Stenographie Gabelsbergers nach vergleichender Methode. Vorstufe. 8 S. Typendr. und Autogr. kl. Querfol. Langebrück 1903, Selbstverl. 20 Pf.

Das vorliegende Hilfsmittel hat Aehnlichkeit mit dem vom verstorbenen Krieg seinerzeit herausgegebenen „Leitfaden für den ersten stenographischen Schreibunterricht“ (s. Bd. 42, S. 206). Gleich diesem verdankt auch das Trömelsche Schreibheft dem löblichen Bestreben seine Entstehung, dem Anfänger die Erlernung der Stenographie so leicht wie möglich zu machen und ihn über alle Schwierigkeiten hinweg zu geleiten. Die Darbietung erfolgt daher nicht in systematischer Weise, sondern sie bringt zunächst die am einfachsten herzustellenden Vokalzeichen (ei, e) in Verbindung mit solchen kleinen, mittleren und langen Zeichen, deren Herstellung dem Anfänger nicht schwer fällt, da sie sich als Teilzüge desselben Buchstaben aus den „gewöhnlichen Schriftzeichen“ erkennen lassen. Bei Vorführung der Zeichen für g, k und r werden allerdings auch recht ungewöhnliche Schriftzeichen vorgeführt, in denen die stenographischen Buchstaben enthalten sein sollen. Hinsichtlich der Länge der Schreibzeilen dieses Heftes werden Augenärzte Bedenken geltend machen. Die Länge soll nach den Angaben des Dr. Cohn, vgl. Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Bd. 1, S. 511 nur 10 cm betragen. Sonst aber entspricht das Schreibheft mit seinen vorbildlichen Vorschriften den höchsten Ansprüchen. Sollen wir etwas zu seinem

Lobe sagen, so ist es dies: So wie diese anschauliche Vorführung des Lese- und Schreibstoffes in ihrer kaum zu übertreffenden Schönheit der Schrift sich darstellt, so und nicht anders, so frei, rein, anmutig und wohlgefällig wünschten wir die Ausstattung der „Systemurkunde", dann nur ist eine vollkommen treue und geläufige Reproduktion gesichert.

16. **Joh. F. Herget**, Methodischer Lehrgang der Gabelsbergerschen Stenographie. Anleitung zu einer leichten und raschen, aber sicheren Erlernung der Stenographie durch Selbstunterricht, sowie in Schulen und Vereinskursen. I. Teil: Verkehrsschrift. 59 S. gr. 8°. Typendr. und Autogr. Zwickau i. S. 1902, Selbstverlag. 90 Pf.

Der Verfasser erweist sich mit dieser Schöpfung als ein hervorragend begabter Methodiker, gründlicher Kenner der Stenographie und geschickter Kalligraph. Er befolgt treffliche Grundsätze. Sein Lehrgang beginnt mit der Darstellung der Schriftelemente und zeigt, wie in den Buchstaben des stenographischen Alphabetes gewisse Striche, Bogen, Züge u. s. w. immer wiederkehren. Er fordert und dringt auf fleißiges Nachbilden dieser Schriftelemente. Seine systematische Darbietung begründet er mit dem Hinweis, daß durch sie das Interesse der Lernenden bedeutend gefördert, die Aneignung erleichtert, das theoretische Wissen vertieft und eine freie, geistige Beherrschung ermöglicht werde. Recht verständig ist das Verfahren, dem Verständnis des Fremdwortes die Bedeutung desselben in Kurrentschrift resp. Stenographie, dem Auge das Wortbild durch seine Buchstaben in lateinischer Schrift, dem Ohr die Laute (Aussprache) in deutschen Buchstaben und zuletzt das stenographische Wort einzuprägen. Schon im 4. Paragraph kommt der Lernende in die Lage, zusammenhängende, in sich abgeschlossene Ganze, Fabeln, Erzählungen, Geschäftsbriefe u. s. w. zu verwenden. Bedenken kommen uns bei, wenn wir so viele (S. 8, 9, 10, 14) Schriftzeichen und -Verbindungen vorgeführt sehen, ohne daß eine nennenswerte Anwendung derselben erfolgt. Da, wo der Lehrgang die Elemente erkenntlich macht, aus welchen sich das Ganze, das Wort und Wortbild entwickelt, scheint uns doch wenigstens an einigen Stellen ein zu weit ausholendes, umständliches Verfahren Platz gegriffen zu haben. Besitzen die Anfänger gründliche Kenntnis der Buchstabenzeichen, dann bedarf es weiter keines Gängelbandes, noch so außerordentlicher Hilfen. Wenn aber diese Maßnahmen durchaus nötig sich erweisen sollten und er uns die Meisterschaft lehrt, lernfröhliche und die Schwierigkeiten leicht und schnell besiegende Schüler zu bilden, so wollen wir dem Verfasser gern folgen und er soll auch unser Meister sein. Sein Buch ist uns ein Beweis, wie schwierig es ist, das flüssige, bewegliche, lebendige Gebaren und Verfahren eines Lehrenden durch gedruckte Worte und Zeichen wiederzugeben. In den von ihm vielfach angebrachten beliebten Strichen, Bögen über und unter den stenographischen Gebilden und mit den Untereinanderstellungen hat der Verfasser Unterrichtsmaßnahmen zur Verdeutlichung der Darbietungen geben wollen, die aber nur dem Lehrer abgeschaut und nur bei seiner lebendigen Lehrarbeit vor den Schülern richtig anerkannt werden. Die von ihm selbst hergestellte Autographie ist von erhabener Schönheit. Einige Kleinigkeiten, die wir noch anführen, sollen nur zeigen, wie eingehend wir die Schrift betrachtet haben. Für die Wahrheit des ersten Satzes seines Vorwortes muß der Verfasser noch den Beweis erbringen. Zeile 8 muß es, weil ein Tadel gegen die zu kurz organisierten Lehrbücher ausgesprochen ist, „Leidfädelchen" heißen. Bei Bildung des G ist eine Form herangezogen,

die uns noch in keinem Alphabet vorgekommen ist. Die Vokalstellvertretung ist nicht ganz im Sinne der Systemurkunde. Wir hätten nichts dagegen. Reliquie, Aale, Uschner? (S. 32, 2), wollet? (S. 38, Z. 4), regungslos (41), Zigarre sollte anders verdeutscht werden.

17. **Joh. F. Herget** und **R. Richter**, Methodischer Lehrgang der Deutschen Geschäftsstenographie (Syst. Gabelsberger). Anleitung zur leichten und raschen, aber sicheren Erlernung der Stenographie durch Selbstunterricht sowie in Schul- und Vereinskursen. I. Teil: Verkehrsschrift. 64 S. Typendr. und Autogr. gr. 8°. Zwickau 1903, Selbstverlag.

Im großen und ganzen ist in diesem Buche die Anordnung, Darbietung und graphische Darstellung des Lehrstoffes so ziemlich die gleiche wie in dem eben besprochenen „Methodischen Lehrgang" desselben Verfassers. In dem zusammenhängenden Lehrstoff jedoch wird — und dies gereicht dem Buche zu nicht geringem Lobe — eine Lektüre geboten, die dem Berufsleben des Kaufmanns entstammt. Es sind Briefanfänge und -schlüsse, Redewendungen, geschäftliche Ausdrücke und Phrasen, deren Anwendung für einen Jünger Merkurs von der größten Wichtigkeit ist. Kommen Sätze aus verschiedenen Wissensgebieten vor, so geschieht dies doch immer in Berücksichtigung des Interessenkreises eines Schülers einer Handelsschule. Zur fruchtbringenden Benützung macht die in dem Lehrgang angewandte Autographie das Unterrichtsmittel ganz besonders noch geeignet. Diese, vom Verfasser selbst hergestellt, stellt sich neben den vorzüglichsten Leistungen und ist bei dem Zwecke, welchem diese Schrift dient, von größter Bedeutung.

Neue Auflagen von bereits früher besprochenen Lehrbüchern, welche sich nach den in der „Systemurkunde" vorgeschriebenen Grundsätzen richten, sind erschienen:

Lehrbuch der Gab. Stenogr. v. Albrecht; neubearb. v. Prof. Jos. Alteneder. 135. Aufl.

Methodischer Lehrgang &c. von Ch. Schoeck (Oehringen). 39. Aufl.

Stenographische Schreibhefte mit Vorschriften von Prof. Heinr. Krieg. Umgearb. von Prof. Dr. Rob. Fuchs. Heft 1 u. 2 29. u. 17. Aufl.

Lehrbuch der stenogr. Korresp. u. Debattenschr. v. Krieg, umgearb. v. Dr. Fuchs. ? Aufl. Lesebuch 75. Aufl.

Hauptregeln der Satzkürzung v. H. Leue. 3. Aufl.

Lehrbuch der deutschen St. v. A. Meyer. 15. Aufl.

Neuer Lehrgang &c. v. Wilh. Niemöller und Herm. Meinberg. 13. Aufl.

Theor.-praktische Anleitung &c. v. Rich. Preuß. 2. Aufl.

Lehrgang der deutschen Einheitssten. v. K. Hempel. 4. Aufl.

Die Verkehrs-Schrift des Gab. Syst. v. Ed. Schaible, K. Deines und R. Hähnlein. 3. Aufl.

Method. Lehrgang &c. v. A. Seegers. 5. Aufl.

Stenogr. Lehr- und Uebungsbuch &c. von Geog Weisensee. 5. Aufl.

Praktischer Lehrgang &c. v. Ad. Zukertort, neu bearb. von Prof. Dr. M. Fröhliger. 85. Aufl.

Lehrgang der Stenogr. v. Heinrich Rätzsch. Neu bearb. v. Prof. Rob. Fuchs. 79. Aufl.

Die Redeschrift des Gab. Syst. v. Ed. Schaible. 3. Aufl.

Taschenlehrgang I, Lehrgang I, II u. III von Dr. K. Zander, neu bearb. v. Dr. Alb. Reupert.

Leitfaden der Gab. St. v. Prof. Dr. R. Medem. 2. Aufl.

18. **Josef Schiff**, Stenographisches Taschenwörterbuch, enthaltend die deutschen Wurzelwörter und die gebräuchlichsten Fremdwörter in stenographischer Korrespondenzschrift und Satzkürzung, sowie die häufigsten Fachkürzungen für Advokatursstenographen, Beamte aller Art 2c. Vollst. umgearb. Aufl. des Stenogr. Wörterbuches. Mit den Beschlüssen des V. Deutschen Stenographentages und den Vorschlägen des System-Ausschusses für den VI. Deutschen Stenographentag als Beilage. 784 S. Autogr. 8⁰. Wien 1902, Wilh. Braumüller. 4,20 M.

Offen gestanden, ein so zähes Leben, das übrigens lange noch nicht am Abschluß steht, wohl aber einen neuen Jahresring wieder anzusetzen im Begriff ist, hätten wir uns nicht getraut, den „Wörterbüchern“ vorauszusagen, seitdem die widerspruchentbehende Kritik in den Fachzeitschriften der Schule Gabelsbergers angefangen hat, die Notwendigkeit derartiger Lehrmittel aufs entschiedenste zu bestreiten und seitdem sie entrüstet erklärt, daß für die Erlernung des Gabelsbergerschen Systems durchaus keine Wörterbücher nötig seien. Wie sehr man aber auch diese Schrifterzeugnisse niedrig einschätzt, deren Nutzen als sehr zweifelhaft bezeichnet und für deren Anwendung keinen Raum im Schulunterricht zu finden weiß, dennoch reiht sich Auflage an Auflage, ein Beweis, daß das Wörterbuch doch einem bestehenden Bedürfnis entsprechen und seine Aufgabe erfüllen muß. Unter allen Wörterbüchern darf das vorliegende den Anspruch das reichhaltigste zu sein, schon erheben. Ueber 23000 Wörter finden sich verzeichnet. Neben dem in lateinischer Schrift gebotenen Stichworte erscheint das bis vor August 1902 systemgemäße ausgeschriebene Wortbild und des öfteren daneben auch in der auf wissenschaftlicher Grundlage ruhenden durch die Praxis erprobten Satzkürzung. Die An- und Einordnung ist alphabetisch und übersichtlich; sehr trefflich ist auch die autographische Gestaltung. Uns beschleichen aber dennoch um die Zukunft dieses Buches Sorgen. Wer wird das dicke und teure Buch kaufen, das die auf dem Titelblatt angekündeten Vorschläge des System-Ausschusses für den VI. Deutschen Stenographentag in Berlin gar nicht einmal enthält und die Beschlüsse nicht berücksichtigt? War der gegenwärtige Zeitpunkt zur Herausgabe eines Wörterbuches mit Schriftbildern, die sich nicht nach den in der Systemurkunde vorgeschriebenen Grundsätzen richten, nicht recht ungünstig? Wir wollen dem Buche aber alle guten Wünsche mit auf den Weg geben.

19. **Joh. F. Herget**, Die Sigel des Gabelsbergerschen Systems. Auf Grund der Berliner Beschlüsse von 1902 nach den Regeln der Redeschrift zusammengestellt und begründet. 16 S. Typendr. u. Autogr. kl. 8⁰. Zwickau 1902, Selbstverl. 20 Pf.

Sigellisten und -verzeichnisse sind neuerdings recht in den Verruf gekommen. Mit Recht hat man dagegen geltend gemacht, die alphabetische Aufführung gebe Veranlassung zu einer mechanischen, das Gedächtnis belastenden, geisttötenden Einprägung. Die Sigel, so lauten die Unterrichtsgrundsätze jetzt, werden am besten aus und in einem Sprachganzen erkannt, sie müssen von den Schülern selbst aufgesucht, herausgestellt, nach ihrer Bezeichnungsweise beschrieben und übersichtlich geordnet in ein Uebungsheft geschrieben werden. Das vorliegende Sigelverzeichnis wird einem seinen Wert absprechenden Urteile nicht verfallen können,

es beansprucht Beachtung wegen der bei der Sigelzusammenstellung beobachteten systematischen Reihenfolge, die nach den Regeln der Redeschrift (Satzkürzung) gruppiert, dargestellt und begründet ist. Hier ist teilweise in Anwendung gekommen, was auf S. 24 der Festschrift: Zur methodischen Behandlung stenographischer Lehrstoffe. Dresden, Glöß, und in den „Beachtlichen Winken bei Benutzung des Stenographischen Volksschullesebuches". Deutsche Stenographen-Zeitung XV, Nr. 2, S. 2 des Umschlags von uns gefordert worden ist.

Richtig ist schon, daß die Sigel den Regeln der „Redeschrift" folgen und in ihr ihre Begründung finden, aber da ihre Kenntnis vorausgesetzt werden muß, bevor die Schüler den letzten Teil des Systems kennen lernen, so dienen sie als treffliche Apperzeptionshilfen bei Vorführung der verschiedenen Kürzungsarten. Bei jeder Kürzung ist die Frage zu stellen dann berechtigt: Welchem Sigel gemäß ist sie bezeichnet? So stellen sich dann diese als eine Erweiterung der Sigelliste dar.

20. **E. Schmid**, Diktate für Elementarkurse in der Gabelsbergerschen Stenographie progressiv zusammengestellt. Bd. 143 von Reuters Bibl. f. Gabelsb.-Stenographen. 106 S. Typendr. 8⁰. Dresden 1903, Wilh. Reuter. 1,50 M.

In dieser Sammlung von Stoffen, welche nach dem Diktate des Lehrers zum Nachschreiben bestimmt sind, ist die Silbe als Stoff- und die Minute als Zeiteinheit angenommen. Es sind Uebungen von 20 Silben bis 110 Silben pro Minute vorgesehen. Wir haben freilich kein Normalmaß und wissen daher nicht, wenn jemand z. B. 110 Silben in der Minute schreibt, ob diese Leistungsfähigkeit das Normale übersteigt oder dahinter zurückbleibt. 110 Silben in der Minute ist kaum die Redegeschwindigkeit eines Kanzelredners. Für den Schulstenographen in einer Lehranstalt reichte aber diese Schreibgeschwindigkeit vollkommen aus. Der dargebotene Diktatstoff ist des Nachschreibens wert; er ist einfach, leicht faßlich, nicht zu lang und doch auch abwechselnd. Für den Gebrauch des Unterrichtes in Lehranstalten ist er nicht vielseitig genug. Hier sind Lehrstoffe aus allen Disziplinen zu bieten. Ueber die Notwendigkeit eines solchen Lehrmittels wird man verschiedener Ansicht sein können. Offenbar würde das vorliegende, trotz bester Ausstattung zu teuer sein.

21. Was ist Geschäftsstenographie? Von Mil. Richter, Flugblatt als Sonderabdr. aus der kaufmännischen Wochenschrift „Handels-Akademie", VIII. Jahrg. 1901. Heft 43. 3 S. 8⁰. Typendr. gratis.

Wenn wir sonst bei Anzeige und Beurteilung der Flugblätter die Warnung glaubten aussprechen zu müssen, Vorsicht zu gebrauchen, da man in ihnen etwas tendenziöser Uebertreibung oder Erfindung begegnet, so müssen wir die hier angezeigte von der Stenographischen Gesellschaft in Leipzig vertriebene Werbeschrift ausnehmen. In den in ruhigem Tone, wie er der Stimme der Wahrheit eigen ist, vorgetragenen Wahrheiten wird hier niemand der Mund wässerig gemacht mit der verlockenden Anpreisung eines in zwei Monaten zu erlernenden Stenographiesystems für Kaufleute, vielmehr fordert der Verfasser in nachdrücklicher ernster Weise die unausgesetzte Fort- und Weiterbildung bei den Schülern, die einen Unterrichtskursus in Stenographie bereits absolviert haben, damit die Stenographen aus dem Kaufmannsstande tatsächlich den im Bureau an sie gestellten Anforderungen auch entsprechen. Ist auch die

in der Flugschrift erhobene Mahnung, das Nachschreiben niemals in ein mechanisches gedankenloses zu verflachen, schon oft wiederholt gehört worden, so ist sie hier erst recht am Platze. Es wird für einen großen Gewinn zu erachten sein, wenn in dem Unterricht der Stenographenvereine die Teilnehmer darauf geschult werden, unklare und inkorrekte Gedanken des Diktierenden so niederzuschreiben, daß sie die Unebenheiten und unpassenden Ausdrücke beseitigen und einen fließenden gefälligen Stil in die geschäftliche Korrespondenz hineinbringen. Dies setzt freilich voraus, daß den Mitgliedern Gelegenheit geboten wird, sich durch Erweiterung ihrer Fachkenntnisse nach dieser Seite hin zu vervollkommnen. Es ist nur dringend zu wünschen, daß die gegebene Anregung auf fruchtbaren Boden falle. Die Unterrichtskurse würden sich um ein bedeutendes geistiges Moment verstärken.

22. **Praxis des stenographischen Unterrichts in Schule und Verein.** (System Gabelsberger.) 12 Hefte à 16 S. Typendr. u. 8 S. autogr. Beil. Osterwieck a. Harz 1902, Zickfeldt. 3 M.

Die neue Zeitschrift, das berufene Organ des im Entstehen begriffenen Deutschen Lehrerbundes für Gabelsbergersche Stenographie, will in ihrem Hauptblatt Beiträge und Anregungen zur Ausbildung einer kunstgerechten Methodik des stenographischen Unterrichts, auch für Nichtlehrer geben, jedem Kunstgenossen für die Werbearbeit und den Kampf mit den Gegnern reichhaltiges und leicht zu verwendendes Material bieten und die Lehrerschaft noch mehr für die Stenographie erwärmen und die noch jeder Organisation fernstehenden Kunstgenossen fester und treuer um die Fahne Gabelsbergers zu scharen suchen. Was die bisher erschienenen Hefte als ureigenes, das Gebiet des methodischen Unterrichtes Berührendes bieten, sind zum großen Teil schon oft vorgetragene und gehörte Gedanken und werden kaum viel Eindruck auf den Fachlehrer machen. Doch muß zugestanden werden, daß mit Nachdruck bei Erteilung von Winken für die Methode des stenographischen Unterrichts darauf hingewiesen wird, denselben anregend und fördernd zu gestalten. Dabei fehlt es nicht an gegebenen Fingerzeigen, von denen auch alte Praktiker sagen werden: das will ich mir für die Zukunft merken. Wünschenswert erscheint es, wenn nicht mehr allgemein anerkannte Unterrichtsgrundsätze so schlechthin aufgestellt würden, es muß an Beispielen nachgewiesen werden, wie sie in der Praxis umzusetzen sind; ferner muß man es allen Bemerkungen, Auseinandersetzungen und Anweisungen anfühlen, daß sie aus einer pädagogischen Grundanschauung herausgeboren und psychologisch begründbar sind. Ueberall müssen die Beziehungen zu den großen Zielen, denen aller Unterricht zustrebt, klar gelegt und der Stenographieunterricht in das Unterrichtsganze eingegliedert werden. Dem Herausgeber der Zeitschrift erwächst keine geringe Arbeit, wenn das Organ auf der Höhe der praktischen Arbeiten stehen soll, wie sie die moderne Pädagogik in den Fachzeitschriften in methodischer Vorbildlichkeit zeigt.

Der fernere Inhalt wird beweisen müssen, daß sich die jetzige Schrift darstellt als die folgerichtige Entwicklung der in dem Originalwerk niedergelegten Gedanken Gabelsbergers; ferner werden die unterrichtlichen Winke darauf sich besonders zu erstrecken haben, wie die Schreibleichtigkeit zu erzielen, wie die Schrift bequem und schnell auszuführen sei, daß sie ohne Mühe entziffert und gelesen werden kann und doch dabei in ihren Formen nicht verstößt gegen das in folgerichtiger Entwicklung Gewordene

II. Lesestoff.

1. **Richard Preuß**, Ausgewählte Reden. Zusammengestellt, übertragen und autographiert. Bd. 145 u. 146 von Reuters Bibl. f. Gabelsb.-Stenographen. Je 46 S. Autogr. kl. 8°. Dresden 1902, Wilh. Reuter. 75 Pf.

Beide Hefte enthalten in Satzkürzung (jetzt Redeschrift genannt) dargestellte Reden. Im ersten Heft sind dieselben auch in der Verkehrsschrift wiedergegeben, so daß rein äußerlich die Gedrängtheit der Schrift zum Ausdruck kommt, denn es steht immer eine Zeile ungekürzter Schrift der gekürzten entgegen. Das erste Heft bringt einige anläßlich der Besuche des deutschen Kaisers vernommene Ansprachen, ferner Reden zum 80. Geburtsfest des Prinzregenten Luitpold von Bayern, bei der Beisetzung des Königs Albert von Sachsen, bei der Enthüllung des Raimunddenkmals u. s. w. Alles in allem ein bildender Inhalt, der der schriftlichen Wiedergabe im höchsten Maße wert gehalten werden muß. Die Wiedergabe in den beiden Schriftformen ist durchweg mustergültig und tadelfrei. Das Schriftchen enthält 7 in Satzkürzung dargestellte Reden: Trauerkundgebung der Münchener Stadtvertretung anläßlich des Ablebens des Geheimrates Dr. Max von Pettenkofer — Bürgermeister von Borscht, Enthüllung des Körner-Denkmals in Chemnitz — Prof. Walther, Fünfzigjähriges Jubiläum des Germanischen National-Museums zu Nürnberg — Direktor von Bezold, Enthüllung des Semper-Denkmals in Dresden — Baurat Prof. Lipsius, Schillerfest des Stuttgarter Liederkranzes — Prof. Dr. Diez, Inthronisationsfeier des hw. Bischofs Dr. von Keppler zu Rottenburg — Minister Dr. von Serwey, Beerdigung Th. Fontanes — Dr. K. Frenzel. Das Schriftchen kann recht wohl einem Unterrichte, der die höchste Stufe stenographischer Fertigkeit aneignen will, zu Grunde gelegt werden. Ob bei einem Selbstunterrichte der Lernende alle Kürzungen richtig deuten werde, bezweifeln wir. Manche Partien setzen Vertrautheit mit dem Lehrstoff voraus. Ein kenntnisreicher, wohlunterrichteter Lehrer wird aber Hilfen geben können, die das Verständnis erleichtern und das ins Stocken geratene Lesen wieder in Fluß bringen. Die Autographie bringt einen angenehmen Eindruck in ihrer äußeren Erscheinung durch die regelmäßigen, harmonisch miteinander verbundenen Formen, durch die schöne Abwechslung von feinen und starken Strichen auf den Beschauer hervor.

.2 Reuters Bibliothek für Gabelsberger-Stenographen. Bd. 144. kl. 8°. Dresden, Wilh. Reuter.

Peter Rosegger. Dem Anderl sein Tabakgeld und anderes. 5 heitere und ernste Geschichten. In stenographische Schrift übertragen von Richard Preuß. 62 S. Autogr. 1 M.

Adolf Kolping. Walter, der kleine Porzellanhändler. Bd. 147. 30 S. Autogr. 50 Pf.

Peter Rosegger. Der Schelm aus den Alpen (Auszug). Bd. 148. 61 S. Autogr. 1 M.

Adalbert Stifter. Aus dem bayrischen Walde. Bd. 149. 46 S. Autogr. 75 Pf.

In allen den in saubersten Schrift hergestellten Bändchen sind die neuen Schreibweisen fast immer richtig angewendet worden. Aufgefallen ist uns nur, daß „hatte“ hinter einer mit t endigenden Verbalform nirgends verbunden ist. Nichts hindert uns, die Schriften zu empfehlen.

III. Geschichte.

1. **Ludwig Taube**, Die Geschichte der tironischen Noten bei Suetonius und Isidorus. Sonderabdr. aus dem „Arch. f. Stenogr.". Nr. 8. Jg. 53. 20 S. Typendr. gr. 8⁰. Berlin 1901, Thormann & Goetsch. 70 Pf.

Das „Arch. f. Stenogr." hat seine sich vor Jahresfrist gestellte Aufgabe, die stenographische Wissenschaft zu pflegen und in freier voraussetzungsloser Forschung die geschichtliche und die theoretische Seite zu fördern, in trefflicher Weise gelöst. Davon zeugen die jüngst in ihm veröffentlichten neue und ungekannte Aufschlüsse gebenden Arbeiten namhafter Gelehrten. Eine solche liegt hier in einem guten Sonderabdrucke vor. Sie behandelt ein vielumstrittenes Thema: Ist das bekannte die Geschichte der tironischen Noten enthaltende Kapitel in den Origines des Isidorus, jener großen Realencyklopädie des fleißigen Bischofs von Sevilla (7. Jahrh.) eine Zusammensetzung einzelner Sätze aus verschiedenen Werken, in denen durch leichte Aenderung einzelner Worte ein scheinbarer Zusammenhang geschaffen worden ist oder ist es im wesentlichen einheitlich und ganz aus Sueton entnommen. Der Münchener Universitätsprofessor Dr. Traube weist nun in seiner Untersuchung nach, daß von Einheitlichkeit nicht die Rede sein kann, sondern einzelne Sätze ohne Zusammenhang nebeneinander stehen, die zum Teil wohl auf Sueton, zum Teil aber auf Augustinus, Hieronymus und einen nicht ermittelten Schriftsteller zurückgehen. Im zweiten Teil seiner Arbeit erörtert der gelehrte Verfasser, welche Schrift des Suetonius von Isidor benutzt worden ist, eine Untersuchung von nicht geringerer Bedeutung als die Analyse der Sätze des Isidorus. Die Resultate seiner Quellenanalyse veranschaulichen Tafeln und Diagramme.

2. **Anton Bezenšek**, Anfänge und Entwickelung der Stenographie bei den Südslaven. Sonderabdr. aus dem Arch. f. Stenogr. 53. Jg. 1901. 18 S. Typendr. gr. 8⁰. Berlin 1902, ebenda.

Ueber Gabelsbergers Werk auf dem Gebiete der slavischen Sprachen handelt bereits eine Schriftbesprechung im 43. Band des Päd. Jahresber. S. 250, in welcher der durch den Realschulprofessor Franjo Magdič herrührenden Uebertragung des Gabelsbergerschen Systems als einer vortrefflichen gedacht und hinzugefügt wird, daß dessen talentvoller Schüler Anton Bezenšek den Bulgaren und Slovenen brauchbare Uebersetzungen geboten habe. Die letztgenannte Person ist der Verfasser vorliegender Schrift. Dieselbe verbreitet sich über den Entwicklungsprozeß der Geschwindschreibekunst in Untersteiermark, Krain, Küstenländern, Kroatien, Serbien und Bulgarien, hebt die Gründe der Einführung hervor und macht die Männer namhaft, die meist als Vorstände der stenographischen Bureaus der Parlamente durch Abhaltung von Unterrichtskursen, Herausgabe von Lehrbüchern und Zeitungen &c. sich um die Verbreitung der Stenographie und Ausbildung von Fachleuten verdient gemacht haben. Es ist kein unerfreuliches Bild, was hier entrollt wird. Schon im Jahre 1862 konnte Prof. Vinkovi im Jahresberichte des Gymnasiums zu Vinkovce den Versuch unternehmen, das deutsche Gabelsbergersche System der kroatischen Sprache anzupassen. Die Kurzschrift hat hier einen außerordentlich fruchtbaren Boden für ihre Ausbreitung gefunden. Als fakultativer Unterrichtsgegenstand ist sie heute in vielen Lehranstalten eingeführt, und an den Mittelschulen werden allein durchschnittlich 600—700 Schüler in ihr ausgebildet. Seit dem Jahre 1893 be-

steht in Agram sogar eine besondere Prüfungskommission für das Lehramt der Stenographie. Die Schrift zählt eine Reihe von Schriftstellern und Universitätsprofessoren auf, die eine segensreiche Tätigkeit als Stenographen entfaltet haben. Sie sind alle persönliche Schüler des Verfassers. Die Serben besitzen eine Kurzschrift seit dem Jahre 1873, die bulgarische setzt erst mit dem Jahre 1879 ein. Die Einführung, Entwicklung und Verbreitung der Stenographie in Bulgarien und Ostrumelien ist an den Namen des Verfassers geknüpft, der seit einem Vierteljahrhundert als Praktiker in der Sobranje, als Journalist und Kursusleiter ungemein tätig war und noch ist. Der weiteren Entwicklung und Verbreitung der Stenographie bei den Südslaven stellt der verdiente Verfasser ein sehr günstiges Prognostikon.

3. **Joseph Altenever**, Franz Xaver Gabelsberger, Erfinder der deutschen Stenographie. 448 S. Typendr. gr. 8⁰ mit autogr. Taf. und vielen Lichtdr. I. Bd.: Gabelsbergers Lebensverhältnisse und öffentliche stenographische Tätigkeit. München 1902, G. Franz (Jos. Roth). 5 M.

Das Erscheinen dieses längst ersehnten Werkes bildet das Ereignis des Jahres für den Stenographen. Was so oft bei Anzeige und Besprechung einer erschienenen Biographie des Münchener Meisters im Pädagogischen Jahresberichte gewünscht wurde, es möchte uns doch ein Ritter vom Geist und der Feder mit einer auf ausgiebigen und den zuverlässigsten Quellen ruhenden Darstellung des Lebens Gabelsbergers und seiner öffentlichen stenographischen Tätigkeit beglücken, hier ist es uns beschert. Die Darbietung beruht auf den sorgsamsten und eingehendsten gewissenhaften Studien der hinterlassenen Papiere mündlicher Mitteilungen seitens solcher Personen, die dem Erfinder der deutschen Redezeichenkunst nahe standen. Ferner sind herangezogen alle Veröffentlichungen in der Fachpresse und in anderen, besonderen bemerkenswerten Aufschluß gebenden Publikationen, soweit die Kritik den Inhalt als durchaus verlässig anerkannte, und endlich liegen der Darstellung Aktenstudien zu Grunde. Zum ersten Male sehen wir dieses Quellenmaterial einem Biographen Gabelsbergers zur Verfügung gestellt. So gibt der Verfasser nach Möglichkeit alles, was über des Erfinders Leben und Tätigkeit Aufschluß gewähren kann. Die Kapitelüberschriften lassen schon den reichen Inhalt ahnen. Nach ihnen bietet das Buch Angaben und Aufschlüsse über Gabelsbergers äußeren Lebensgang, Familien- und Privatleben, seine stenographische Praxis, seinen Stenographieunterricht. Abschnitt V belehrt uns über sein Verhältnis zu seinen Schülern, deren Leben in kurzen Abrissen beschrieben wird. Der letzte (VI.) Abschnitt unterrichtet über die Beziehungen des Fürsten Ludwig von Oettingen-Wallerstein zu seinem ihm unermüdet dienenden selbstlosen Sekretär. Alle diese Abschnitte sind textlich ausgezeichnete Arbeiten, sie tragen bei aller Schlichtheit der Darstellung den Stempel der wissenschaftlichen Forschung. Einen besonderen Reiz übt das Buch noch durch seine bildlichen Zugaben aus, die liebenswerte Erinnerungen an den Meister und seine Familie wecken. Manche der im Familienarchive befindlichen Porträts waren bisher unbekannt geblieben und werden um so willkommener geheißen. So hat nun auch das tatenreiche Leben des unsterblichen Meisters eine Biographie gefunden, die, ganz ihrem erhabenen Gegenstand angemessen und befriedigend, eine pragmatische ist; das heißt eine solche, in welcher seine Lebensgeschichte mit den sie belebenden Kräften, Handlungen und Begebenheiten nicht isoliert, sondern ineinandergreifend,

in ihren Ursachen und Folgen psychologisch und historisch so dargestellt wird, daß darin das individuelle Lebensbild des Beschriebenen in allen Stufen seiner Entwicklung als ein in sich abgeschlossenes Ganzes wahr und vollständig, sprechend ähnlich hervortritt. Die schriftstellerische Befähigung Gabelsbergers erscheint hier in einem besonders hellen Lichte. Denn da, wo der Verfasser längere Zitate aus Gabelsbergers Briefen, Konzepten, Gutachten und Eingaben an das Ministerium bietet, ist ersichtlich, daß Gabelsbergers Stil das Gepräge wissenschaftlichen Vollgehaltes trägt und er bei Erörterung der durch seine Erfindung angeregten Fragen im hohen Maße befähigt war, seine abgeklärten, wohlgeordneten Kenntnisse und seine gesunden scharfen Gedanken sicher, klar, übersichtlich und gefällig zum Vortrag zu bringen. Ueberall da, wo der Meister auf seine Erfindung zu reden kommt, stehen seine Ausführungen wie in Erz gegossen, da atmet alles wirkliches, selbständiges Leben, denn er ist des herrschenden und treffenden Wortes mächtig wie sonst einer. Wie weiß er doch, dem ein hohes Maß von vornehmster Geistesarbeit eigen ist, so schwierige Probleme stilgerecht zu behandeln. Ohne Mühe weiß er seinen inneren Anschauungen, seinem lebendigen Gedankenreichtum eine passende, sprachliche Form zu geben. Wie ist der geniale Mann von einer Fülle ihm selbst eigener Vorstellungen und Anschauungen getragen, die ihn beredt macht und dem Inhalt seiner Briefe, Gutachten, Berichte und Abhandlungen Leben gibt. Es ist ein großer Vorzug dieser Biographie, daß in ihr Gabelsberger so häufig selbst zum Worte kommt und aus seinen Aeußerungen am besten erkannt werden kann. Es ist nicht denkbar, daß ein ernster Leser ohne tiefe und dauernde Dankbarkeit von dem Buche scheiden kann. Wir empfehlen die Anschaffung dieses Buches namentlich für alle die Schülerbibliotheken derjenigen Schulen, in welchen die Kunst Gabelsbergers gelehrt wird. Dies Buch bietet einen Inhalt, der auf die Charakterbildung der Schüler nur günstig wirken muß. Die Biographie zeigt einen großen Erfinder, der durch Scharfsinn, Fleiß, Beharrlichkeit und Liebe zur Menschheit in Verfolgung seiner gemeinnützigen Idee ein Wohltäter und Förderer der Kultur wurde, eine im wahrsten Sinne tief angelegte religiöse Persönlichkeit, die in dem Glauben, eine providentielle Aufgabe zu haben, sinnt und schafft und von dem endlichen Siege ihrer Sache felsenfest überzeugt ist. Die Lektüre der Geschichte Gabelsbergers und seiner Erfindung wird für alle die Kurzschrift lernenden und ausübenden Zöglinge eine höchst bildende und interessante Beschäftigung sein, es wird sich vor ihren staunenden Blicken ein Bild aufrollen, das in vielfachen Beziehungen vergleichbar ist dem Leben des Erfinders der Lokomotive. Hoffentlich zeigt sich die Schule Gabelsberger durch reiche Abnahme der wissenschaftlichen Gabe würdig. Durch diese Publikationen ist sie wieder in die Körperschaften zurückgekehrt, die mit ihren reichen Kräften die Wissenschaft bereichern. Zur Ergänzung der nach dem Ableben Gabelsbergers erscheinenden Nekrologe, s. S. 41, können wir noch ergänzend hinzufügen: Neuer Nekrolog der Deutschen, XXVII. Bd., S. 22.

4. **Fritz Cunerth**, Zur Literatur und Entwickelungsgeschichte des Gabelsbergerschen Stenographie-Systems. 152 S. Typendr. und eingel. Autogr. kl. 8⁰. Wolfenbüttel, Heckner.

Der Inhalt der Darbietung, die sich zusammensetzt aus Vorträgen, welche der Verfasser in den Monatsversammlungen der Stenogr. G

sellschaft Gabelsberger zu Berlin 1898/99 gehalten hat, gliedert sich in 6 Abschnitte: Einleitung in die Gabelsb. Original-Werke. Die 2. Auflage der Anleitung vom Jahre 1850. Das Gabelsbergersche System in den Jahren 1850 bis 1852, 1852 bis 1857. Die Dresdener Beschlüsse. Das Gabelsbergersche System von 1857 bis 1895. Entwicklung desselben von 1834 bis zur Gegenwart in ihren Grundzügen an Wortbeispielen veranschaulicht. So vermittelt dieser Inhalt eine gute Kenntnis der inneren Entwicklungsgeschichte des Gabelsbergerschen Systems. An ähnlichen Darstellungen ist kein Mangel, es sei nur an Schmidts Repetitorium (1901), Faulmanns Entwicklungsgeschichte (1868), an Fischers Einleitung zu seinem Handbuche u. s. w. erinnert. Gegenüber all den verdienstlichen Arbeiten stellt sich das vorliegende Werk als der ausführlichste Versuch dar, eine erschöpfende Kenntnis zu vermitteln, in das Verständnis der Gabelsbergerschen Originalwerke einzuführen und das Interesse für die ersten Anfänge der Kunst des Münchener Meisters zu erwecken. Wenn das Vorwort bekennt, die Verlagsbuchhandlung habe das Buch erst jetzt nach langem ($2^1/_2$ Jahre) Zögern veröffentlicht, so entstehen leicht Fragen nach den Gründen dieses Geschäftsgebarens. Empfahl der literarische Beirat nicht genug die Drucklegung, weil die Entwicklungsgeschichte des Systems sich nicht auf so wenige Seiten zusammendrängen lasse? Waren ihr die Mängel der stilistischen Darstellung, die unbegründeten und schiefen Urteile, deren Vorhandensein nicht in Abrede zu stellen sind, bekannt? Fürchtete sie die Schwierigkeit der typographischen Ausstattung, denn die Anschaulichkeit der Vorführung bedingte, daß die früher von Gabelsberger angewandten Schriftbilder aufs peinlichste genau wiederzugeben waren, so daß man wirklich glauben muß, Gabelsbergers gefällige, den Schriftcharakter so treu wahrende Lithographie vor sich zu haben? Solche Erwägungen mögen sich wohl der Verlagshandlung vor der Drucklegung aufgedrängt haben. Gewiß sind viele der Ausstellungen, die die Kritik an dem Buche gemacht hat, besonders die des kenntnisreichen Friedrich Scholz s. Arch. f. St. 54. Jg. 299 ff. begründet, tadelnswert besonders die oberflächliche Behandlung und Bewertung der Vorgänge i. J. 1884 und 1890, S. 140, dennoch bleibt das gefällig und angenehm ausgestattete Buch ein treffliches Hilfsmittel sich zurecht zu finden in den verschlungenen Pfaden, die die Stenographie von ihrer Entstehung bis zu ihrer letzten Ausgestaltung ging. Die Schwierigkeiten der Behandlung eines so weitschichtigen Themas können nicht geleugnet werden. Es wird als Meisterstück zu gelten haben mit der Uebersichtlichkeit Vollständigkeit zu verbinden. Der vom Verfasser eingeschlagene Weg erscheint uns der rechte, seine Beurteilung der ersten Lehrbücher war ein ganz glücklicher Gedanke zur Kenntnis, wie die unterrichtlichen Anweisungen Gabelsbergers auf seine Schüler wirkten. Gewiß wird das Buch auch mit Vorteil von denen gebraucht werden können, „die sich auf eine stenographische Lehrerprüfung vorbereiten". Diesen jedoch müssen wir raten, zu den Quellen selbst hinabzusteigen, was ihnen die Verlagshandlung leicht gemacht hat, da sie einen Neudruck der Anleitung zur deutschen Redezeichenkunst rc. vor Jahren veranstaltet hat.

5. **Richard Helmrich**, Eleonore Wallot. Eine Festgabe zum 80. Geburtstag. 44 S. Typendr. und 1 Licht- u. Buntdruck. gr. 8⁰. Wolfenbüttel 1902, Heckner.

Die Abfassung dieser Schrift ist eine ritterliche Tat, vollführt zu Ehren einer im Dienste der Verbreitung der Kurzschrift in Südwest-

deutschland ergrauten edlen Dame, die bis in ihr 80. Lebensjahr an vielen Orten stenographischen Unterricht erteilte und den lebhaftesten Anteil an allen Fragen der Schule Gabelsberger noch nimmt. Das Lebensbild dieser tätigen Stenographin beginnt mit einer Aufzählung ihrer berühmt gewordenen Ahnen und Verwandten gleichen Namens und verbreitet sich dann ausführlich über die ungewöhnliche Lehrtätigkeit dieser opferfreudigen selbstlosen Stenographielehrerin, deren vielseitige Bildung aus den Darlegungen besonders hervorleuchtet. Der „Anhang" bietet umfassende Proben ihres schönen schriftstellerischen Talentes.

6. **M. Hechfellner.** Zum vierzigjährigen Bestande des Tirolischen Stenographen-Vereines. 23 Seiten Typendr. u. 1 Taf. mit 4 Lichtdr. gr. 8⁰. Innsbruck 1901, Selbstverlag.

Die ausgebreitete Kenntnis der Stenographie in Tirol ist nicht zum wenigsten eine Frucht der Tätigkeit des Tirolischen Stenographen-Vereins, der nun auf ein reichgesegnetes vierzigjähriges Wirken zurückblickt und das Verdienst hat, die Kurzschrift auch nach anderen Kronländern und besonders in die tirolischen und vorarlbergischen Mittelschulen verpflanzt zu haben. Seinen Bemühungen gelang es, daß das Unterrichtsministerium eine Prüfungskommission zu Innsbruck für das Lehramt der Stenographie ernannte. Durch Stiftung von Prämiengeldern für die besten Stenographen unter den Schülern der Mittelschulen suchte der Verein auf den vom Staate geleiteten Verein fördernd einzuwirken. Eine hervorragende Lehrtätigkeit entwickelte als Vorstand, Gymnasiallehrer und Direktor, Dr. Adolf Nitsche, gegenwärtig k. k. Landes-Schulinspektor zu Innsbruck, derselbe schrieb auch wohldurchdachte Artikel über Methodik des stenographischen Unterrichts und über seine im physiologischen Institute der Hochschule zu Innsbruck ausgeführten Versuche über die Elemente der Schrift, welche vielfach auf andere anregend gewirkt und als Grundlage für spätere, ähnliche Untersuchungen gelten können. Der Festbericht verschweigt auch die Tatsache nicht, daß — bei allem lobenswerten Eifer einzelner weniger Mitglieder — das Interesse im großen und ganzen nicht sehr lebhaft ist. Unter den Gründen, welche diese beklagenswerte Erscheinung erklären, wird die Einführung des Stenographieunterrichts in den Schulen aufgeführt. Der Bericht erwähnt, daß unter allen nicht obligaten Fächern der Besuch dieses Unterrichtsfaches der weitaus zahlreichste sei, und daß es in den obersten Klassen zu den geradezu seltenen Erscheinungen zählt, wenn ein Schüler der Stenographie nicht mächtig ist. So etwas hört man gern. Die Lichtdrucke zeigen die Porträts verdienter Vereinsvorstände: P. Hubert Riedel, Dr. Plaseller, Dr. Ad. Nitsche und Dr. Aug. Schenk.

7. Festschrift zum 50. Stiftungsfest des I. Gabelsb. Stenographenvereins zu Chemnitz. Am 12. u. 13. Okt. 1901. 46 S. Typendr. mit 3 Lichtdr. gr. 8⁰.

Unter allen im Berichtsjahre erschienenen Schriften erweckt keine im Leser so das Gefühl der Beruhigung und des Wohlgefallens wie die hier angezeigte Geschichte der Entwicklung des Chemnitzer Gabelsb. Stenographen-Vereins, über dessen Gründer und Gründung, veranstaltete Unterrichtskurse und Vereinsübungen, Werbetätigkeit und Bestrebungen für die Fortbildung seiner Mitglieder verbürgte, aus Erfahrung, Aktenmaterial und gedruckten Berichten geschöpfte Angaben ge

macht werden. Diese, wohlgeordnet und gruppiert, sind in eine Gesamtdarstellung zusammengeschweißt, die sich leicht und angenehm liest. Inmitten einer mächtig aufstrebenden Fabrik- und Handelsstadt, dem sächsischen Manchester, hat der Verein, weitab vom Schauplatz des Bitterkeit und Aufregung erregenden Systemstreites, Außerordentliches auf dem Gebiete des Unterrichts und der praktischen Ausbildung der Mitglieder geleistet. In dem Zeitraume von 50 Jahren sind durch Vereinsmitglieder 4718 Personen unterrichtet worden. In seiner Tätigkeit an den dortigen Lehranstalten ist er zwar in neuester Zeit von Lehrern der betreffenden Schulkollegien abgelöst worden, doch gebührt ihm das Verdienst, die Kurzschrift in den meisten derselben eingebürgert zu haben. In weiten Kreisen wurde der Vereinsgründer und langjährige (40 J.) Leiter, Louis Friedrich Anton Meyer durch sein Lehrbuch, das große Verbreitung (20000 Ex.) auch außerhalb Sachsens gefunden hat, bekannt. Dasselbe bietet den Stoff in Form von Tabellen und behandelt die Variabeln erst nach Vorführung der Symbolisation. Dieser Charakter ist dem Buche auch in seiner letzten (13.) Auflage gewahrt worden. Der nicht ruhmlosen Geschichte des rührigen und unablässig sein sich gestecktes Ziel verfolgenden Vereines entspricht auch das vornehme Aeußere der Festschrift, die, was Papier, Druck und Schmuck anbelangt, als vorbildlich bezeichnet werden muß. Im Eingang tritt uns das Bild Gabelsbergers als eine Dreifarbenätzung entgegen, zwei andere sind wohlgelungene Porträts des ehemaligen Gründers, Anton Meyer, und des jetzigen Vorsitzenden, August Wilde.

8. Festschrift zur Silbernen Jubelfeier des Gabelsb. Stenographenvereins Köln (a. Rh.) am 3. Mai 1902. 98 S. Typendr. u. 2 Lichtbilder. 8°. 30 Pf.

Aus den von Johannes Frantzen verfaßten, aus Vereinsberichten zusammengestellten knappen, nach Jahren geordneten Angaben über Gründung, Ereignisse, Vorkommnisse und Wechselfälle im geschichtlichen Verlaufe des Vereins ist zu entnehmen, daß er für die Entwicklung des stenographischen Lebens im Rheinlande von Bedeutung geworden ist und mit zu den ausschlaggebenden Körperschaften der Schule gehört. Viele um den Verein verdiente Leiter haben sich als Verfasser von Lehrmitteln und als Herausgeber von stenographischen Zeitungen einen Namen gemacht — Auerbach, Tombo, Lehrfeld, Gantter u. a. — und dem Vereinsstreben den Stempel ihres ernsten Wirkens aufgedrückt. Der geschichtlichen Darstellung sind als Festgaben beigegeben Festordnungen, Lieder, Aufsätze: Zum Gedächtnis Gabelsbergers (Dr. W. Lahrfeld), ein Lebensbild über den allzu früh heimgegangenen Hermann Auerbach, die Aussichten der Stenographie in Deutschland (Dr. B. Gaster). Zu dem ersten Aufsatze sei erwähnt, daß es falsch ist, anzunehmen, Gabelsberger habe erst die Häufigkeit der verschiedenen Buchstabenverbindungen auf Grund seiner Durcharbeitung bändereicher Wörterbücher der deutschen Sprache festgestellt und dann sein Alphabet entworfen. Nach der mehrfach von Dr. Johnen ausgesprochenen Behauptung, welche durch die Arbeit von Prof. Dr. Ferd. Rueß: Gabelsbergers Silbenlexikon aufs gewisseste bestätigt wird, war das Silbenlexikon bei der Aufstellung des Gabelsbergerschen Alphabetes noch gar nicht vorhanden. Es diente dem Münchener Meister vielmehr zur Durchprobung seines Systems, um festzustellen, ob er alle Lautkombinationen mit seiner Schrift auf möglichst einfache und doch sicher lesbare Weise darstellen könne. Die Ausstattung des Buches ist eine recht gefällige, nur hätten die Geschäfts-

anzeigen, die sich vor dem Titelblatte und am Schlusse unangenehm breit machen, in Wegfall kommen sollen.

9. **Der Gabelsbergersche Stenographenverein zu Gera 1852 bis 1902. Festschrift zur Feier des 50jähr. Bestehens am 12. und 13. Juli 1902.** 32 S. Typendr. und 3 Lichtdr.

Die Geschichte des Stenographen-Vereins zu Gera innerhalb eines Zeitraumes von 50 Jahren ist zugleich auch eine Darlegung der Bemühungen und Verdienste des für die Ausbreitung der Stenographie weit über Thüringens Grenzen hinaus bekannten Geheimen Rates Robert Fischer. Genannter Herr, die Seele des Vereines, wirkt seit einem halben Jahrhundert bis auf den gegenwärtigen Tag durch seine vielbegehrten Unterrichtsmittel, wir nennen hier nur: Schiller- und Goethealbum, die Stenographie nach Geschichte, Wesen und Bedeutung, Unterrichtsbriefe, Theoretisch-praktischer Lehrgang, Handbuch der Gabelsb. Stenographie — auf weite Kreise in außerordentlich erfolgreicher Weise ein. Selten hat eine zweite Persönlichkeit so viele und dabei immer so inhaltsreiche, ziel- und richtunggebende Vorträge über stenographische Fragen gehalten. Diese Tatsache erhebt die Festgabe, welche in zeitlicher Anordnung wie eine Geschichtstabelle die hauptsächlichsten Ereignisse, Vorkommnisse und Unternehmungen des Vereins in knappen Worten aufzählt, zu einer Quellenschrift, die bei einer Bearbeitung eines wissenschaftlichen Geschichtswerkes, das die Entwicklung der Stenographie in Deutschland zeichnet, befragt werden muß. Daneben berührt sich der Inhalt der Schrift vielfach mit der Geschichte der Einführung der Kurzschrift in die Unterrichtsanstalten. Wir erfahren, daß sie schon seit dem Jahre 1849 Unterrichtsgegenstand in der Dr. Amthorschen Handelsschule ist, daß seitens des Vereines eine Flugschrift: Ueber den Nutzen der Stenographie für die Lehrerwelt verfaßt wurde, welche zur Verteilung an die Teilnehmer der Thüringer Lehrerversammlung (zu Gera?) gelangte, daß an einige Regierungen ein Promemoria wegen Einführung der Stenographie in den Schulen des Vogtlandes und Thüringens erging u. s. w. Aufrichtig und wehmütig gesteht die Schrift ein, daß die Erfolge den Anstrengungen nicht immer entsprochen hätten, zum großen Teil habe es mit daran gelegen, „daß sich die Lehrerschaft gegen die Stenographie (soll wohl heißen: gegen die Heranziehung zur Unterrichtserteilung, zum Beitritt in den Verein) kühl verhalten habe". Ueberschaut man die in einem halben Jahrhundert vollbrachten Leistungen dieses Vereins, so fühlt man sich veranlaßt, einen Bescheid der fürstl. reußischen Regierung, den sie gelegentlich der Bestätigung eingesandter Vereinsstatuten in einer Randbemerkung aussprach, von neuem zur Anwendung zu bringen: die ausdrückliche Anerkennung des rühmlichen Zweckes und die lobenswerte Tätigkeit des Vereins. Der Vorwurf aber soll nicht unausgesprochen bleiben: angesichts der reichen, wertvollen und bewegten Vergangenheit des Vereins wäre es angezeigt gewesen, mehr eine *pragmatische* Geschichte zu bieten in dem Sinne, wie es einst Dr. Johnen in seinem Vortrag: über die Wünsche und Aufgaben der stenographischen Geschichtswissenschaft als Notwendigkeit bezeichnete, als nur eine lose, unzusammenhängende trockene Aneinanderreihung von Mitteilungen über Geschehenes. An vielen Stellen hat der Leser offenbar das Bedürfnis nach mehr Aufklärung. Diese Kargheit, um nicht sagen zu müssen Maulfaulheit, in der Form der Mitteilungen, kann nicht mit dem Gebote der Bescheidenheit entschuldigt werden.

10. Festschrift zum VII. (außerordentlichen) Deutschen Stenographentag Gabelsberger. Berlin 1902. Im Auftrage des Preßausschusses hrsg. von Paul Groll. 43 Seiten Typendr. gr. 8°.

Die den Teilnehmern des Deutschen Stenographentages überreichte Festschrift kann sich zwar nach Umfang und Inhalt nicht mit dem Festbuche des V. Stenographentages (S. 360, 48. Bd. 1895) messen, dennoch ist sie wohl geeignet, auf dauernde Beachtung Anspruch zu erheben. Vaterländische Gesinnung atmet das in Schwarz-weiß-rot hergestellte geschmackvolle Titelblatt, und den Beziehungen zu Gabelsberger und den stenographischen Traditionen der Berliner wird der größte Beitrag gerecht: Gabelsberger und sein Werk in dem Urteil eines seiner Berliner Zeitgenossen. Es ist dies ein Wiederabdruck einer Biographie Gabelsbergers, die im Jahre 1851, also zwei Jahre nach dem Tode Gabelsbergers in der von Dr. Karl Lindow herausgegebenen Volkszeitschrift: „Berliner Pfennigblätter" erschien. Diese Arbeit enthält unberufen manches neue Charakteristische an dem großen Meister. Der Verfasser war Dr. Franz Julius Anders, Gründer des Berliner Stenographen-Vereins Gabelsberger (1849). Derselbe hat insofern eine recht wichtige Rolle in der Entwicklungsgeschichte der Stenographie gespielt, als er in der preußischen Nationalversammlung des Jahres 1848 als amtlicher Stenograph tätig war und in Anerkennung seiner praktischen Leistungen von dem damaligen Minister von Manteuffel zur Leitung des stenographischen Bureaus der 1. Kammer (jetzt preußischen Herrenhauses) berufen wurde. Diese Angaben genügen, um erkennen zu lassen, wie glücklich der Gedanke der Berliner war, die Ausführungen des Dr. Anders wieder zum Abdruck zu bringen. Der Biographie folgen über 30 Urteile gegenwärtig lebender deutscher Dichter und Schriftsteller über Wert, Bedeutung und Zukunft der Stenographie. Einige dieser geistvollen noch nirgends veröffentlichten Aussprüche erscheinen im dichterischen Gewande und tragen dem Humor Rechnung. Zu dem Gedichte von Wolfgang Kirchbach: Moses und die Gesetzestafeln möchten wir den schwachen Kenntnissen in biblischer Geschichte des Dichters durch Hinweis auf 2. Buch Mos. 34, 1, 5. Buch Mos. 10, 1, 2, 4 aufhelfen.

11. Festschrift zur silbernen Jubelfeier des Stenographenvereins Gabelsberger zu Meißen, zugleich ein Beitrag zur Geschichte der Kurzschrift in Meißen. Im Auftrage des Vereins verfaßt von Max Lorenz. 32 S. Typendr. gr. 8°. Meißen 1902.

Der Verein zu Meißen war unablässig bemüht, der heranwachsenden Generation in den mittleren und höheren Lehranstalten der alten sächsischen Markgrafenstadt die Stenographie zugänglich zu machen. Seine Gesuche haben an den zuständigen Stellen immer eine wohlwollende Beurteilung erfahren, und so finden wir die Gabelsbergersche Stenographie als fakultativen Lehrgegenstand in 7 Lehranstalten dort eingeführt. Die Festschrift hat nicht wie die von Gera nötig, sich über die Lauheit der Lehrer hinsichtlich deren Teilnahme an der Förderung der Stenographie durch Vereinskurse zu beklagen. Im Gegenteil, sie wird zu einem dankenden Lobpreise der vielseitigen unermüdlichen und erfolgreichen Tätigkeit des langjährigen Vorstehers, des Bürgerschullehrers Döring, dessen Schriften: Stenographie und Lehrerstand u. s. w. auch der Päd. Jahresbericht seinerzeit empfehlend erwähnte.

IV. Verschiedenes.

Bibliographisches. Statistik. Propagandistisches. Kalender ꝛc.

1. **C. Dewischeit**, Verzeichnis der in den Jahren 1900 und 1901 erschienenen Aufsätze zur Geschichte und Theorie der Stenographie. Sonderabdr. aus dem Arch. f. Stenogr. 54. Jg. 1902. S. 25—40. gr. 8⁰. Berlin 1902, Thormann & Goetsch.

Die im 53. Bd. des Päd. Jahresberichts S. 508 angezeigte Bibliographie der stenogr. Literatur Deutschlands vom Jahre 1890 bis 1899 erhält mit vorliegender Arbeit ihre Fortsetzung, was nicht genug gewürdigt werden kann, da sonst das rühmlich seinerzeit mit erheblichem Aufwand von Zeit, Kraft und Geld ins Werk gesetzte Unternehmen ohne Ausbau bleiben würde. Es werden hier sämtliche Aufsätze zur Geschichte und Theorie der Stenographie, die in den Jahren 1900 und 1901 im In- und Auslande erschienen sind, in sachverständiger Weise namhaft gemacht. Für die Zusammenstellung sind neben anderen wissenschaftlichen Fachblättern alle stenographischen Zeitschriften herangezogen worden. So sind u. a. die stenographischen Zeitschriften Amerikas auf ihren Inhalt geprüft worden; selbst von dem am entferntesten von uns redigierten Fachblatte „Phonographic Magazine" in Dunedin auf Neu-Seeland ist Einsicht genommen worden. Doch sind alle diejenigen Aufsätze, welche sich auf außereuropäische Verhältnisse beziehen, nicht aufgenommen, da die Ausarbeitung eines solchen Verzeichnisses von amerikanischer Seite in Aussicht steht. Es galt von vielen Hunderten von Aufsätzen Einsicht zu nehmen, denn die literarische Betätigung auf stenographischem Gebiete ist eine ungewöhnlich große. Die Stenographie besitzt eine größere Fachpresse als manche andere Wissenschaft oder Kunst. Die Zusammenstellung nahm nur solche Aufsätze auf, welche die stenographische Forschung wirklich bereichern und Neues bieten. Den verzeichneten Aufsätzen sind vielfach zurechtweisende Angaben über den Inhalt beigefügt. Auch über bemerkenswerte Rezensionen von Neuigkeiten auf dem Büchermarkte werden Mitteilungen gemacht. Hinsichtlich der Anordnung hat sich der Verfasser, der von namhaften Vertretern aus den verschiedenen Schulen reiche Beihilfe empfing, an die in der „Bibliographie der stenogr. Literatur Deutschlands" vorhandene Aufstellung und Gruppierung angelehnt. Hoffentlich gibt uns der Verfasser im nächsten Jahre wieder Gelegenheit, eine ähnliche Arbeit von ihm bekannt zu geben.

2. **F. Müller**, Uebersichtliches Inhalts-Verzeichnis A. der Bayr. Blätter für Stenographie, 1. mit 51. Jg. (1849/50 mit 1901), B. der stenogr. Lesebibliothek 1. mit 33. Jahrgang (1869 mit 1901). Im Auftrag des Gabelsb. Stenograph.-Zentral-Vereins München bearbeitet. 57 S. Typendr. gr. 8⁰. München 1902. 80 Pf.

Eine verdienstvolle und fleißige Arbeit liegt hier vor. Die Bayr. Blätter für Stenographie, das älteste Organ der Schule Gabelsbergers und das Organ des Zentralvereins zu München, war die lauteste Stimme, die der angesehene Verein zu erheben in der Lage war und ist. Diese Zeitschrift liegt gegenwärtig in 50 Jahrgängen vor und bietet in seiner Gesamtheit ein Bild, der umfassenden Tätigkeit von dem, was der Verein nach innen und außen erstrebt und gewirkt hat. Die einzelnen Bände enthalten aber neben den Mitteilungen von nur zeitweiligem örtlichen

Interesse ein reiches Material, das auf allgemeines, dauerndes, geschichtliches oder fachwissenschaftliches Interesse Anspruch hat. Durch das übersichtliche Inhaltsverzeichnis wird dieses der Geschichtschreibung und den Stenographen aller Systeme in Wahrheit erst zugänglich gemacht. Das kann nicht genug Anerkennung und Dank finden. Wenn auch die übrigen größeren stenographischen Zeitschriften Uebersichten ihres fachwissenschaftlichen bez. geschichtlichen Inhaltes veröffentlichen würden, so erlangten wir bald eine Hauptübersicht der gesamten periodischen Literatur der Stenographie des 19. Jahrhunderts, das wäre ein Gegenstück zu der Bibliographie der stenographischen Literatur Deutschlands, die wir S. 508 im 53. Bd. 1900 angezeigt haben und was A. Näther (43. Bd. Jahrg. 1890, S. 216) mit seinem Stoffregister zur Ausarbeitung von Vorträgen und Abhandlungen stenographischen Inhaltes anstrebte, würde erreicht werden durch eine wohlgeordnete, sachverständige, sorgfältige und gewissenhafte Aufzählung und Gruppierung aller beachtenswerten Aufsätze und Mitteilungen. In dem angezeigten übersichtlichen Inhaltsverzeichnis ist die Aufstellung und Anfertigung der Ueberschriften, nach welchen die Aufsätze und Mitteilungen geordnet sind, schon ein literarisches Verdienst. Nebenbei sei bemerkt, daß für die Deutsche Stenographen-Zeitung ein ähnliches Verzeichnis schon in Vorbereitung ist. In lexikalischer Anordnung sollen kurz unter Hinweis auf die Quelle alle Tatsachen verzeichnet werden.

3. **Jahrbuch der Schule Gabelsbergers auf das Jahr 1903.** 46. Jg. Hrsg. vom Kgl. stenogr. Institut zu Dresden. 214 S. nebst Kalendarium u. Papiereinl. Taschenbuchformat. Subskr.-Preis 1 M. Wolfenbüttel 1903, Heckner.

Das Jahrbuch enthält wieder ein auf das sorgfältigste gesammeltes und gesichtetes statistisches Material, das auf Zuverlässigkeit Anspruch erheben darf. Infolge seiner reichen und sicheren Angaben von Adressen bietet es ein gutes Mittel zur Pflege eines ausgedehnten Verkehrs mit Stenographen und kann so zur Förderung des Interesses an der Kunst infolge des gegenseitigen Gedankenaustausches beitragen. Der Preis ist in Anbetracht des in dauerhaftem Kalikoeinband mit Gold- und Schwarzprägung gebundenen Buches, das jedes andere Notizbuch ersetzen kann, niedrig zu nennen. Das Gesamtergebnis ist, daß am 30. Juni 1902 in Deutschland, Oesterreich und in der Schweiz an 1670 Lehranstalten (1536 gegen das Vorjahr) in der Gabelsbergerschen Stenographie 50890 (+ 13485 gegen das Vorjahr) unterrichtet worden sind. In Norddeutschland wird die Gabelsbergersche Stenographie an 610 Lehranstalten gepflegt, in welchen 16635 Schüler unterrichtet sind; in Süddeutschland sind an 509 Lehranstalten 15638 Schüler in der Gabelsbergerschen Stenographie unterrichtet worden. Die Lehranstalten im Deutschen Reiche, von denen Mitteilungen über Unterricht in Gabelsbergers System vorliegen, zerfallen in: 7 Hochschulen und 1 Technikum, 198 Gymnasien, 41 Realgymnasien, 160 Realschulen, 76 Lehrerbildungsanstalten, 129 Handels- und Gewerbeschulen, 137 Töchterschulen, 88 Fortbildungs- und Fachschulen, 122 Bürger- und Volksschulen, 147 Militär-Bildungsanstalten. Im deutschen Sprachgebiete in Oesterreich ist die Gabelsbergersche Stenographie gelehrt an 7 Hochschulen, 111 Gymnasien und Realgymnasien, 58 Realschulen, 6 Lehrerbildungsanstalten, 63 Handels- und Gewerbeschulen, 83 Töchterschulen, 87 Bürger- und Volksschulen.

4. **Wilhelm Mertens**, Deutscher Stenographen-Kalender auf das Jahr 1903. 13. Jg. 206 S. m. 4 Lichtb. Berlin, Franz Schulze. 1,50 M.

Neben der ausführlichen Uebersicht über die besonderen Ereignisse und wichtigsten Vorkommnisse innerhalb eines Jahres bei den einzelnen (11) Schulen, dem Verzeichnis der im Berichtsjahre in deutscher Sprache erschienenen stenogr. Zeitschriften und Büchern und einer Statistik, sind als erwähnens- und beachtenswerte Artikel zu nennen: Gemeinverständliche Vorträge über antike Kurzschrift. Mit 5 Tafeln (Dr. Alf. Daniel, die Lebensläufe von Prof. Dr. R. Medem, Arthur von Wittken, Alfred Junge, Dr. Heinr. Grosse. Zur Auswahl einer Schreibmaschine. In dem von Ed. Schaible, einem Stenographen der Württembergischen Kammer verfaßten Aufsatz: Das System Gabelsberger, wird nach einem kurzen Ueberblick über die Geschichte desselben, der Grund mitgeteilt, der die sonst so konservative Körperschaft veranlaßt habe, neue Beschlüsse zu fassen. Schaible meint, die Schule konnte und wollte sich doch nicht dem Drängen verschließen, der breiteren Masse der Lernenden insoweit entgegenzukommen, als es die Rücksicht auf Kürze und Schreibflüchtigkeit sowie die Deutlichkeit des Systems gestattet. Und so wenig stichhaltig sich nach jahrzehntelangen Erfahrungen die Einwendungen gegen die Beschlüsse von 1857 erwiesen haben, so wenig stichhaltig wird späterhin der Tadel gegenüber den Beschlüssen von 1902 erscheinen, durch welche das System wesentlich vereinfacht, genauer, ebenso leicht les- als erlernbar geworden ist und darum noch befähigter ist, als seither, dem großen Publikum zu dienen, allen denen, die viel mit der Feder zu tun haben — und das, ohne daß die Kürze und Leistungsfähigkeit Not gelitten hätte. Sehr gut ausgeführte Schriftproben führen das System Gabelsberger in seiner jetzigen Schriftform vor. Der Verfasser zeigt, daß in dem 106 Silben umfassenden Text durch die Berliner Beschlüsse nur 5 Aenderungen eingetreten sind. Er ist der Ansicht, daß die Stetigkeit der Schrift durchaus gewahrt ist. Was auch in den Berliner Beschlüssen seinen Ausdruck gefunden hat, ist nichts anderes, als die konsequente Verfolgung des Zieles, daß die Gabelsbergersche Stenographie deutsches Einheitssystem werden möge.

5. **M. Winkler**, Graphische Darstellung der Verbreitung der deutschen Stenographie-Systeme. 1 Blatt Fol. Darmstadt 1902, Stenogr. Institut. 20 Pf.

Diese Darstellung veranschaulicht das Wachstum der Systeme Gabelsberger, Stolze, Arends, Roller, Stenotachygraphie, Faulmann, Brauns, Kunowsky, Scheithauer und Stolze-Schrey. Die senkrechten Linien markieren die Jahre. Als Zeitpunkt des Beginns der Ausbreitung eines Systems ist jeweils das Jahr der Veröffentlichung der betreffenden Systemform angenommen. Die allmähliche Ausbreitung vom Erscheinen des ersten Lehrbuches an bis zur erstmaligen Aufnahme einer Unterrichtsstatistik ist durch allmähliche Verbreiterung der Striche angedeutet. Die Ergebnisse der seit Anfang der 90er Jahre in Uebung kommenden statistischen Erhebungen sind ebenfalls graphisch dargestellt. Die Zahl der jährlich neu Unterrichteten ist auf senkrechten Linien, die die Jahre andeuten, in Millimetern von unten nach oben aufgetragen. Je 2 mm vertikal entsprechen einem Zuwachs von 1000 Neuunterrichteten. Schwarze Flächen stellen den Umfang der Verbreitung der einzelnen Systeme dar. Von den in den letzten Jahren Unterrichteten entfallen auf Gabelsberger 57 %, Stolze-Schrey 19 %, Stenotachygraphie 8 %, Roller, Arends und Kunowsky je 4 %.

Ein ebenso anschauliches Mittel, das zu Werbezwecken recht gut ausgebeutet werden kann, ist: Dr. Bernh. Gaster. Uebersichtskarte über die Verbreitung der stenographischen Systeme Gabelsberger und Stolze-Schrey. 50 × 65,5 cm. Wolfenbüttel 1902, Heckner. 1,60 M.

Mit dunkelblauem Flächenkolorit sind diejenigen Gebiete kenntlich gemacht, in denen das Gabelsbergersche System mit mehr als 70 % der vorhandenen Vereine und Mitglieder dem System Stolze-Schrey gegenüber ein sehr bedeutendes Uebergewicht besitzt, mit hellblauem Kolorit diejenigen Gebiete, in denen dieses Uebergewicht den Stand von 70 % nicht erreicht.

6. Dr. **Willy Bein** und Dr. **Paul Schönherr**, Einige Versuche zur Bestimmung der Geläufigkeit von Zeichen. Eine Studie über die Bedingungen, unter denen auf handschriftlichem Wege konstante Geläufigkeitswerte erhalten werden können. Sonderabdr. aus Arch. f. Stenogr. 53. Jg. 1901. 36 S. Typendr. gr. 8⁰. Berlin 1902, Thormann & Goetsch.

Die Frage darüber, welchen Zeichen der Vorzug hinsichtlich der Schreibflüchtigkeit zuzusprechen sei, haben wiederholt die Theoretiker der Stenographie aufgestellt. Dr. Dreinhöfer, der zuerst diese Methode in Bezug auf die Stolzesche Stenographie anwandte, ließ mehrmals 10 Sekunden lang dieselben Zeichen möglichst rasch einzeln oder verbunden schreiben und berechnete sodann die Durchschnittsziffer. Nach einer genauen Sekundenuhr wurde mit einer Glocke das Zeichen für den Beginn und den Schluß gegeben. Auch Dr. Nitzsche in Innsbruck suchte für die wissenschaftliche Untersuchung der Schrift eine Grundlage zu gewinnen, indem er zur Bestimmung der Zeitdauer der Elemente des Schreibens Versuche anstellte, über welche er in den „Stenographischen Blättern" aus Tirol 1882 und 1884 berichtete. Ferner haben der Italiener Buccola und der Engländer Callendar die Methode des tiroler Professors angewandt. Umfassender und ergebnisreicher als alle früheren Untersuchungen waren diejenigen, welche Professor Faulmann im Jahre 1888 unter dem Titel: „Untersuchungen über die Schreibflüchtigkeit der stenographischen Systeme von Gabelsberger, Stolze und Faulmann und deren Verhältnis zur Kurrentschrift" veröffentlichte. Ein neues Verfahren für Geläufigkeitsuntersuchungen wandten sodann Binet und Courtier in Paris an. Diesen Versuchen reiht sich hier ein neuer an. Es handelt sich hier um einen Ausbau des Kaedingschen 15 Sekundenverfahrens in streng wissenschaftlicher Weise. Er will aus einer größeren Zahl von Häufigkeitszahlen verschiedener Schreiber, die jedesmal 15 Sekunden schreiben, die Geläufigkeitswerte der einzelnen Zeichen ableiten. Weitere Angaben über die von den Verfassern eingeschlagene, klar beschriebene Methode und ihre gewissenhaft dargelegten Ergebnisse zu machen, liegt außerhalb des Rahmens einer Buchbesprechung. Hervorgehoben aber muß werden, daß man überall den Eindruck gewinnt, daß es sich hier um sorgfaltige wissenschaftliche Beweisführung handelt und die Untersuchung in ihrer ganzen Mannigfaltigkeit peinlich genau und erschöpfend geführt ist. Es wird nicht jedermann befähigt sein, den Gedankenführungen mit Aufmerksamkeit und Verständnis zu folgen. Nur ein Fachmann wie Dr. A. v. Kunowski vermochte sie kritisch zu würdigen (Arch. f. St. 1902). In der Reihe derartiger Untersuchungen stellt die Schrift einen neuen hervorragenden Versuch dar.

7. Dr. **Wilhelm Kronsbein**, Die physiologischen und psychologischen Beziehungen zwischen Sprache und Schrift, mit besonderer Berücksichtigung der Stenographie. 69 S. Typendr. 8⁰. Wiesbaden (1902), Bechtold. 1 M.

Das angezeigte sehr empfehlenswerte Buch, welches als Festgabe des Hauptausschusses für den VII. (a. o.) Stenographentag Gabelsberger zu Berlin 1902 den Teilnehmern gereicht wurde, hat uns von Anfang bis zum Schlusse in einer lebhaften Spannung festgehalten. In leichter, gefälliger Darstellung, die aber die strenge künstlerische und wissenschaftliche Behandlung nirgendswo vermissen läßt, werden hier 27 Themen behandelt, die das Verhältnis der Sprache zur Schrift, die Entstehung, beider, die individuellen Verschiedenheiten beim Sprechen und Schreiben, die Graphologie u. s. w. im anmutenden Gewande des unterhaltenden und lebensvoll beseelten Vortrags, mit Geist und Geschick, wie es befähigter Schriftsteller — Verfasser ist Chefredakteur der Post — Art ist. Die Ausführungen, die auch neue Beziehungen und manchen eigenartigen Ausblick bieten, gewinnen noch dadurch Reiz, daß der trefflich amüsant plaudernde und ernst wissenschaftlich auseinandersetzende Verfasser zuerst die Brücke schlug zwischen Graphologie und Stenographie, welche Anregungen auch auf andere zu weiterer Beschäftigung mit diesem Gegenstand wirkten. Diese Andeutungen werden manchem zur Anregung dienen, sich mit dem Inhalte des Buches vertraut zu machen und den Fragen weiter nachzusinnen. Daß es bisher an einer erschöpfenden Darstellung des von Dr. Kronsbein behandelten Themas Sprache und Schrift gefehlt habe, wie die Einleitung behauptet, muß unter Hinweis auf die Arbeiten von Erlenmeyer, die Schrift. Grundzüge ihrer Physiologie und Pathologie. Preyer, Zur Psychologie des Schreibens, abgelehnt werden, doch sei hier besonders betont, daß der Verfasser in seiner vortrefflichen Uebersicht über alle die vielen hier in Betracht kommenden wissenschaftlichen Fragen eine gute Belesenheit in der einschlägigen Literatur erkennen läßt und darin ist er eben ein Novum, daß er seine Darlegungen in den beweglichen und anregenden feuilletonistischen Vortrag kleidet.

XV. Englischer Sprachunterricht.

Bearbeitet

von

Oberlehrer G. R. Hauschild,

Professor am Goethe-Gymnasium zu Frankfurt a. M.

Besprochen sind: Lehrgänge mit und ohne Lese- und Uebungsstoff, Uebungsbücher, Bücher zur Konversation, Vokabularien, Lesebücher, Ausgaben, Wörterbücher.

I. Lehrgänge mit Uebungsstoff.

1. J. **Bube**, Elementarbuch der englischen Sprache für deutsche Schulen. 2. verb. Aufl. X u. 238 S. Stuttgart 1902, Bonz & Co. 2 M.

Die erste Auflage dieses Buches wurde im 47. Jahrg. S. 519 ff. eingehend besprochen und empfehlend angezeigt. Die Anerkennung, die wir dem Buche a. a. O. aussprachen, verdient auch die vorliegende zweite Auflage. Sie enthält als wesentliche Aenderung bezw. Verbesserung den Ersatz der Walkerschen Lautbezeichnung durch die Lautschrift, welche Schroer in seiner Neubearbeitung des Griebschen Wörterbuches anwendet, und welche von uns im 54. Jahrg. S. 561 besprochen wurde. Der erste Teil ist textlich um eine Seite, der zweite Teil um vier Seiten gewachsen. Das kommt daher, daß im Englischen einige Sinnsprüche neu hinzugetreten sind, und daß im zweiten Teile neben den Stoffen zum Uebertragen aus dem Deutschen ins Englische sich nun einige grammatikalische Uebungsaufgaben in englischer Sprache befinden. Sie verlangen: Bildung und Anwendung von Formen, Bildung und Ergänzung von Sätzen, Veränderung von Formen und Sätzen, Personen, Zeiten u. s. w. Zuletzt werden auch Aufgaben zu Aufsätzen gestellt.

2. Prof. Dr. **R. Deutschbein**, Kurzgefaßte englische Grammatik und Uebungsstücke für reifere Schüler, insbesondere für die Oberklassen der Gymnasien. I. Teil: Grammatik. IV u. 78 S. II. Teil: Uebungsbuch. VII u. 134 S. 6. verb. Aufl. Cöthen 1902, Schulze. 80 Pf. u. 1,20 M., in 1 Bd. geb. 2,40 M.

Die erste Auflage dieses Werkes wurde im 40. Jahrg. S. 362 ff. angezeigt und empfohlen. Von den mittlerweile erschienenen vier Neuauflagen ist uns keine zur Besprechung eingesandt worden. Wir konnten also die vorliegende sechste Auflage nur mit jener ersten vergleichen. Die Vergleichung ergab für den ersten Teil, daß derselbe inhaltlich noch denselben Gang befolgt und auch so ziemlich noch dasselbe bietet — nur in der Syntax sind unter dem 9. Abschnitt (Verb) dem Gerund drei besondere Paragraphen eingeräumt. Was die Anordnung des Inhaltes der im ersten Teile vorgeführten Paragraphen im einzelnen an-

geht, so ist lobend hervorzuheben, daß jetzt eine reinlichere Scheidung zwischen zunächst Nötigem und vorläufig zu Uebergehendem, zwischen unbedingt Wissenswertem und beiläufig zu Erwähnendem, insofern durchgeführt ist, daß letzteres 1. durch kleineren Druck gekennzeichnet ist — was aber teilweise auch schon in der ersten Auflage der Fall war —, oder daß es 2. in besonderen Paragraphen „unter den Strich" gesetzt ist. So ist die Uebersichtlichkeit und Handlichkeit des Vorgetragenen wesentlich erleichtert, und 3. erreicht worden, daß in den Induktions-Beispielen das Neue und augenblicklich Hauptsächliche durch Fettdruck hervorgehoben werden konnte. Am auffälligsten unterscheidet sich der jetzige 2. Teil, das Uebungsbuch, von dem früher angezeigten. Es sind nämlich hinzugekommen: 1. Grammatische Aufgaben; 2. (von der dritten Uebung an:) deutsche Umbildung von englischen Lesestücken, welche dem Macaulay-Irving-Lesebuche (s. 40. Jahrg. S. 364 f.) entnommen sind; 3. schon von der neunten Uebung an: englische Dialoge (über Stadt, Besuch, Abreise zu Land, Schule, Garten, Abreise zu Schiff, englischer Charakter, Landreise, Ankunft in London, im Hause des Freundes, englische Sprache, erster Ausflug in London, Kristallpalast, englische Schriftsteller, Gesundheit, Lebensmittelpreise in London, Gerichtshöfe, Londoner Parks, Englands Stellung, ärztlicher Beruf, Londoner Sonntag, englische Aussprache, Grammatik und Grammatiker, Abschied). 4. Von der vierzehnten Uebung sind diese Dialoge so geteilt, daß deren dort stehende deutsche Fortsetzung hier als englisches Narrative erscheint. Damit aber haben wir eine Vermehrung des englischen Anschauungstextes zu verzeichnen, welche nicht nur stilistisch zu den englischen Einzelsätzen und zu den Dialogen eine willkommene Ergänzung bildet, sondern auch grammatisch eine reichere Ausbeute liefert, als die zum großen Teile doch nur in einem Tempus verlaufenden Dialoge. 5. Auch die englischen Briefe (über höhere Schulen, Universitäten, Londoner Leben, Gesuche) haben hier ihre deutsche Fortsetzung verloren und sind um den entsprechenden englischen Text vermehrt worden. 6. Ganz neu hinzugekommen sind die zusammenhängenden geschichtlichen Stücke in deutscher Sprache, welche von der sechzehnten Uebung an auftreten und bis zur 31. Uebung Nachbildungen englischer Stücke aus dem Lesebuche (s. o.) über König Alfred, Duncan, Macbeth, Macduffe, Kanut und Maria Stuart sind. Von der 32. Uebung an sind es selbständige geschichtliche Stücke über den letzten schottischen Aufstand, Raleigh, Marlborough, Cromwell, Wolsey, Unabhängigkeitskrieg, Georg I., Nelson, Pitt, Warren Hastings. Dazu treten noch sieben deutsche Inhaltsangaben über Shakespeares Richard II. und Wintermärchen, zum Uebersetzen ins Englische eingerichtet. 8. Ein neu hinzugetretener Anhang bespricht in beschreibender Darstellung zwölf Stoffe zu Sprechübungen, welche ohne Beziehung zu bestimmten Paragraphen der Grammatik stehen und behandeln: Schule, Stunde, Familie, Haus, Möbel, Mahlzeiten, Kleidung, Körper, Krankheit, Stadt, Gewerbe, Jahreszeiten und Wetter. Die nötigen Vokabeln sind auch hier jedem Abschnitte untergedruckt. Gegenüber diesen recht ansehnlichen Vermehrungen mußten 9. von der 26. Uebung an die englischen Einzelsätze, welche der Einführung des jedesmal neuen grammatischen Lehrstoffes dienten, ausfallen, wie 10. schon von Anfang an hier keine deutschen Einzelsätze mehr auftreten. Für die 14. bis 43. Uebung sind die Vokabeln nach deren Reihenfolge und nach ihrem Auftreten innerhalb derselben auf S. 87—98 untergebracht, während sie in alphabetischer Ordnung vom Englischen aus S. 99—108, vom Deutschen aus

S. 108—118 füllen. — Nach allem muß die vorliegende Bearbeitung mit Recht als eine in jeder Beziehung verbesserte und der neueren Methodik entsprechende bezeichnet werden.

3. Dr. **G. Dubislav** u. **P. Boek**, Methodischer Lehrgang der englischen Sprache für höhere Lehranstalten unter besonderer Berücksichtigung der Mädchenschulen. I. Teil: Lese- und Elementarbuch. In neuer Rechtschreibung. XII u. 192 S. 1902.

4. Dasselbe. II. Teil. Syntax. In neuer Rechtschreibung. VIII u. 202 S. Berlin 1903, Gärtner. à 2,10 M., geb. 2,50 M.

Das Unterrichtswerk der Verfasser wurde in seiner ursprünglich dreiteiligen Gestalt im 44. Jahrg. auf S. 379 f., S. 384 f. und S. 394 besprochen. Die einbändige Fassung und Ausgabe desselben fand im 46. Jahrg. auf S. 575 f. ihre Besprechung. Zuletzt wurde ihr Lese- und Uebungsbuch der englischen Sprache für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten besprochen, und zwar im 52. Jahrg. S. 572 f. Das vorliegende Werk nun hat, wie schon der Titel besagt, vorzugsweise die Mädchenschulen im Auge, weshalb es denn auch im engsten Anschluß an die für diese gegebenen (preußischen) Lehrpläne von 1894 gearbeitet ist.

Demgemäß beginnt der erste Teil mit einem propädeutischen Kursus, welcher in 6 Lektionen der Einübung der englischen Aussprache gewidmet ist und mit einer gruppierenden Zusammenstellung der Lautwerte bezw. Lautzeichen und vorgekommener Musterwörter abschließt (S. 1—8). Mit der 7. Lektion setzt die systematische Behandlung der englischen Formenlehre ein, welche bis zur 30. Lektion (S. 9—86) fortgesetzt wird. In einem Anhang (S. 87—95) finden sich noch sechs Prosastücke und fünf Gedichte, darunter drei mit beigesetzter Singweise. Die Grammatik (S. 96—126) spricht zuerst über die Buchstaben, Anfangsbuchstaben, Silbenbrechung, Satzzeichen und Schreibschrift (S. 96 ff.) und behandelt dann in 9 Kapiteln und 59 Paragraphen die Formenlehre von Artikel, Hauptwort, Eigenschaftswort, Umstandswort, Fürwort, Zahlwort und Zeitwort, welch letzteres für to have, to be, to call und to take im Aktiv in vollständigen Paradigmen durchgeführt wird und mit einer zunächst wohl noch etwas zu umfangreichen Liste der gebräuchlichsten starken und unregelmäßigen schwachen Zeitwörter abschließt. Nun folgt das Wörterverzeichnis zu den einzelnen Lektionen, dem Gange dieser im einzelnen folgend, nur daß die a verbo der unregelmäßigen Verben am Ende zusammengestellt und besonders numeriert sind (S. 127—180), ein alphabetisches deutsches Wörterverzeichnis (S. 181—190) und ein Verzeichnis von Taufnamen (S. 191 f.). Das Ganze schließt mit einem Plane von London und einer Karte von England und einer Tafel der englischen Münzen: letztere ist aber nach S. 66 der 25. Lektion beigeheftet. Gehen wir nun diese — im ganzen sieben — besonderen Abschnitte im einzelnen durch, so ist folgendes zu bemerken: Der Sprachstoff des propädeutischen Kursus ist nach seinem prosaischen Teil meist dem Schulleben entnommen, d. h. er macht die Schülerin in primitivster Weise mit einigen Dingen und Begriffen bekannt, die ihr dort täglich begegnen werden. Sein poetischer Teil bietet nursery rhymes, proverbs und ein größeres Kinderlied, deren Inhalt zum Teil auch mit dem Schulleben in Beziehung steht. Die Verfasser meinen zwar, in diesen sechs Lektionen die Lernenden nicht gleich mit einer Fülle fremder Laute überschüttet zu haben, insofern jede nur zwei oder drei neue Laute bringe und die andern darin auftretenden Laute auch im Deutschen vorkämen: indessen stimmt das nur dann, wenn man es mit der Lautrein-

heit nicht allzu genau nimmt; denn die Vokallaute in not, clock, gone, (Lekt. 1), what, fastest, or (Lekt. 2), holiday (ho), was, very (y) (Lekt. 3), proverb (o), morrow (das o vor r) (Lekt. 4), song, long, strong, easy, more (Lekt. 5), god (Lekt. 6) u. a. dürften doch kaum ganz genau so im Deutschen vorkommen. Dasselbe ist der Fall mit den diphthongischen Lauten in my Lekt. 1), loud, fine, town (Lekt. 2), wife (Lekt. 3), died, wise, write, (Lekt. 4), high, like (Lekt. 5), behind, wipe (Lekt. 6), house, flower, silent (Lekt. 7). Besonders hervorgehoben sind überhaupt nur die vokalischen bezw. diphthongischen Laute in Wörtern wie no, play, fun, fat, where, girl, for, boy, von konsonantischen Lauten die des r, th, l, s = z, ng, ƨ und ꞩ, sowie die auslautenden b, g, d und v.

Schließlich macht ja dieses ‚zu wenig' nicht allzu viel aus, da allem Anschein nach Vorsprechen des Lehrers vorausgesetzt und verlangt wird; denn sonst könnte die Schülerin gleich den ersten Satz (I go to school) nicht von selbst aussprechen, da die Aussprache von I und to weder in der Lektion selbst noch in dem Wörterverzeichnis angegeben ist, wo nur school mit skūl und go mit gōu sich bezeichnet finden. Ebenso ist es in den nächsten Sätzen mit you, yet, is — von den schon oben erwähnten Wörtern ganz abgesehen, in welchen sich „auch im Deutschen vorkommende Laute" vorfinden. Der richtigen Wiederholung und Erlernung halber hätte aber, selbst das allem vorangehende Vor- und Nachsprechen vorausgesetzt, im Wörterverzeichnis durchgehends die richtige Aussprache-Bezeichnung angegeben werden sollen. Der der Formenlehre gewidmete Abschnitt enthält 18 Lektionen, die je der Einführung, Anschauung und Aneignung neuer grammatischer Formen und Begriffe gewidmet sind, und 7 Lektionen, denen zwar eine solche besondere Zweckbestimmung nicht zugewiesen ist, wohl aber die Wiederholung des Vorausgegangenen. Der grammatische Gang umfaßt: die Artikel, Plural- und Kasusbildung, Präsens-Konjugation, Präteritum desgl., fragende und verneinende Aussage, zusammengesetzte Zeiten, orthographische Eigentümlichkeiten, unregelmäßige Plurale, Personal-, Possessiv- und Demonstrativpronomina, Geschlecht, Passivbildung, reflexive und relative Pronomen, Zahlwörter, Adverbien, Komparation, defektive Verben. Die starken oder sonst unregelmäßigen Verben werden schon von der 1. Lektion an allmählich im a-verbo beigebracht. Die Einrichtung der einzelnen Lektionen ist verschieden; denn mutatis mutandis bieten sie nach Ankündigung des betreffenden Kapitels aus der Grammatik und nach Verweisung auf deren Paragraphen: a) ein zusammenhängendes englisches Stück über englische Kultur- und Landesgeschichte oder über allgemein menschliche Verhältnisse, b) englische Einzelsätze über a oder über bereits bekannte Gegenstände, Vorkommnisse, Tätigkeiten, Zustände u. s. w., c) englische Zusammenstellungen formaler Reihen in gruppierender Repetition oder nursery rhymes, puzzling questions, riddles etc., d) englische Aufgaben. Diese verlangen: Ergänzen von Satzgliedern, Umformen von Sätzen (im Numerus, in der Art der Aussage: Behauptungs- und Fragesätze, und umgekehrt), Satzkonjugieren, Fragen beantworten, Tempus- und Numerusveränderung, Verwandlung der Progressiv- in die einfache Form und umgekehrt, des Aktivs ins Passiv und umgekehrt, herstellen relativer Verbindungen, Rechenexempel, Adverbien oder Steigerungsformen einsetzen, gegenseitiges Bestimmen und Abfragen von Tätigkeiten u. dgl., e) englische Mustersätze zu Aussprache und Grammatik, an welche sich einerseits die daraus zu gewinnenden Regeln, andrerseits Bildungs- un'

Veränderungsaufgaben anschließen, f) deutsche Einzelsätze zum Uebersetzen ins Englische, mit welchen ebenfalls wieder Aufgaben (Uebersetzung und Beantwortung von Fragen, Numerus-, Genus- u. a. Verwandlungen) verbunden sind, endlich g) auch entweder deutsche oder englische Gespräche und Briefe. Für genügende Abwechslung im Stil und sprachlichen Ausdruck ist auch sonst gesorgt, da innerhalb der Lektionen auch neun bezw. vierzehn und im Anhange fünf Gedichte sich finden. Sachlich und sprachlich ist also der Stoff ein recht mannigfaltiger, von dessen einzelnen Bestandteilen der eine diese, der andere jene Partie als die Hauptsache ansehen und behandeln mag: so zuvorkommend ist den verschiedenen methodischen Geschmacksrichtungen hier Rechnung getragen worden. Die Grammatik dieses Teiles entspricht bezüglich der Regeln im großen und ganzen der des Lehr- und Uebungsbuches von 1893 selbst mit Beibehaltung der von uns a. a. O. besprochenen Unebenheiten. Doch sind hier die Induktions-Beispiele den Regeln vorangestellt, auch ist hier das vollständige aktivische Konjugationsschema von vier Verben (s. o.) gegeben.

Der zweite Teil ist der Einübung der Syntax gewidmet. Er umfaßt 31 Lektionen (S. 1—98), welche zunächst die Genera Verbi, die einfachen und umschriebenen, bestimmten und unbestimmten Zeiten, die defektiven Verben, die Infinitiv-Konstruktionen, die Partizipial-Konstruktionen, sowie den Gebrauch der Tempora und Modi behandeln, so daß die Syntax des Verbs mit der 14. Lektion (S. 109) abgeschlossen ist. Es folgt nun die des Substantivs mit Artikel, Numerus, Kasus und der Stellung des Subjekts (14. bis 23. Lekt. auf S. 110—150), die des Adjektivs (24. Lekt. S. 151—160), der Pronomina (25. bis 29. Lekt. auf S. 163—199), die des Adverbs (30. Lekt. auf S. 200 bis 208), endlich als 31. Lektion: Sätze zur Einübung der wichtigsten Präpositionen (S. 209—247). Der Gang jeder Lektion ist folgender: a) Ankündigung des darin enthaltenen syntaktischen Kapitels mit Hinweis auf die betreffenden Paragraphen der auf S. 99—159 beigegebenen Syntax, b) ein zusammenhängendes englisches Stück aus der englischen Kultur-, Volks-, Literatur-, Rechts- und Staatsgeschichte: im großen und ganzen finden sich zwanzig dieser Stücke auch in dem a. a. O. besprochenen Lese- und Uebungsbuch von 1900. Hierauf folgen c) kurze englische, inhaltlich möglichst geschlossene Einzelsätze, welche die aus b zu lernende grammatische Erscheinung noch ausdrücklich veranschaulichen und einprägen sollen, d) englische Uebungen und Uebungsaufgaben in Einzelsätzen zu derselben Regel. Sie verlangen Verwandlungen der Genera Verbi, der Numeri, von Nebensätzen in Infinitive oder in Akkusative mit Infinitiv, Anwendung des Gerundiums, des prädikativen und des absoluten Partizips in gegebenen Sätzen, Satzbildungen, Einsetzung von Wörtern zu den Wortstellungsregeln, Ergänzungen oder Umstellungen von Satzgliedern, Herstellung relativer Verbindungen u. s. w., e) Deutsche Einzelsätze zur selbständigen Reproduktion der neuerlernten Spracherscheinung und f) zusammenhängende deutsche Stücke, welche demselben Zwecke dienen sollen. Diese entsprechen im großen und ganzen ebenso wie die unter e erwähnten Einzelsätze den „deutschen Lesestücken“ in Abschnitt B des Lese- und Uebungsbuches von 1900. Dagegen sind hier vollständig fortgefallen die dort stehenden „Wiederholungen“, sowie sämtliche Stücke der Oberstufe. Von der hier auf S. 99—104 befindlichen Syntax ist zu bemerken, daß die Sammlung englischer Sätze nach den einzelnen Regeln hier weggefallen ist; ferner daß der Regeltext zum

Teil verkürzt oder sonst beschnitten ist, wogegen einiges auch breiter ausgefallen ist, wie z. B. der Abschnitt über die Modi. Endlich ist hier manches durch kleineren Druck als vorläufig auszuschaltend oder nebenher zu behandelnd angedeutet. Nachdem ein Verzeichnis der gebräuchlichsten starken und unregelmäßigen schwachen Zeitwörter (S. 160—164) geschlossen hat, folgt das Wörterverzeichnis zu den einzelnen Lektionen (S. 165—201), ein Anhang mit sachlichen Erläuterungen (S. 202) und ein Plan von London, sowie eine Karte von England.

5. **G. Höft**, Englische Serien. II. Teil. Englischer Sprachstoff nach den Grundsätzen Fr. Gouins. VII u. 206 S. Hamburg 1902, Meißner. 2,40 M.

Ueber Gouins Serienmethode und ihre Uebertragung auf das Englische durch den Verfasser des vorliegenden Werkes ist im 52. Jahrg. S. 575 ff. ausführlich berichtet worden. War der dort mit besprochene erste Teil des Höftschen Sprachwerkes der Formenlehre, so ist der vorliegende zweite der Syntax gewidmet. Ihre Prinzipien sollen erkannt bezw. geübt werden in dem ersten Teile des vorliegenden Werkes, den Lectures (S. 1—160); sie werden dargestellt und in Regeln gefaßt in dessen Zweitem Teile, der Grammar (S. 161—206). Die Lectures umfassen acht große Abschnitte: 1. Die Schule in elf Abteilungen (Lesen, Schreiben, Rechnen, Geographie, Geschichte u. s. w. S. 1—21); 2. Das Briefschreiben, Telegraphieren und Telephonieren in sechs Abteilungen (S. 22—26); 3. Das Reisen in seinen verschiedenen Arten und Stufen mit zwölf Abteilungen (S. 27—42); 4. Das Land mit den verschiedenen Tätigkeiten in Garten und Feld in vierzehn Abteilungen (S. 43—54); 5. Naturgeschichte, und zwar zuerst der menschliche Körper in drei Abteilungen (S. 55—57), sodann zwanzig Abteilungen, welche meistens Tiere oder deren Pflege betreffen (Pferd, Kuh, Schaf, Henne, Löwe, Tiger, Specht, Schlange, Fisch, Walfisch, Maikäfer, Biene, Spinne; zuletzt Tee, Pflanzen und Dampfmaschinen S. 58—81); 6. Gewerbe und Berufe in sechzehn Abteilungen: Allgemeines, Bäcker, Schneider, Metzger, Gerber, Weber, Schmied, Hausbau, Schiffsbau, Fischer, Bergmann, Feuerwehr, Maler, Arzt (S. 82—105); 7. England und englisches Leben in zweiundzwanzig Abteilungen (Allgemeines, Familienleben, Gottesdienst, Begräbnis, Hochzeit, Theater, Rudern, Flotte, Heer, Regierung, Gericht u. a. S. 106—138); dazu sieben Beschreibungen, London betreffend (Verwaltung, Tower, Paulskirche, Britisches Museum, Parks, Docks S. 139—145); 8. Sechzehn Ereignisse und Bilder aus der englischen Geschichte (die alten Briten, Normannische Eroberung, Feudalismus, Ritterschaft, Turnier, Bogenschützen, Magna Charta, Thomas Becket, Normannenschloß, Jane Gray, Maria Stuart, Republik, amerikanischer Unabhängigkeitskrieg S. 146—160); also im allgemeinen immer eine Seite für einen Abschnitt! Die Einrichtung jedes derselben: a) Allgemeine Inhaltsangabe in der Ueberschrift; b) Angabe der Situation oder Aufforderung zur Angabe derselben; c) der in kleinere Ganze zerlegte Lehr- bezw. Sprechstoff: denn die Verarbeitung soll zunächst immer nur mündlich vor sich gehen, sei es in englischer, sei es — wie bei den geschichtlichen, geographischen, namentlich aber naturkundlichen Themen — in deutscher Sprache, selbst außerhalb der englischen Stunden; d) Angaben am Rande der Zeilen, welche Sätze als Haupt-, und welche als Nebensätze resp. als was für Nebensätze sie behandelt werden sollen, um aus dem dastehenden Lesestück gewissermaßen ein neues zu machen e) allgemeine sprachliche Angaben, z. B. über den Gebrauch großer An

fangsbuchstaben, über die Interpunktion, über die Silbenteilung u. s. w.; f) im ganzen zwanzig Unterhaltungen, um den sogenannten subjektiven Stoff zur Veranschaulichung zu bringen und in Bewegung zu setzen; g) grammatische Exerzitien: Abschrift eines dafür besonders zurechtgemachten Stückes mit Auslassung der Nebensätze; Aufgaben zum Verfertigen von Briefen, Telegrammen u. s. w.; Aufgaben zum Anfertigen kleiner Aufsätze in Gestalt von Schilderungen und Beschreibungen; Dispositionen zu solchen Aufsätzen; ebensolche Aufgaben nach Stichwörtern oder in vereinfachter Sprache oder mit Veränderung des Ortes, der Zeit, der ganzen Situation u. s. w.; h) Aufzählung von Synonymen und deren Unterschieden mit Mustersätzen; i) Reime, Rätsel, Anekdoten, Fabeln, Gedichte oder Verweise auf bekannte Gedichte; k) Wort- und Sacherklärungen mit gruppierenden Aufzählungen. Das von d bis k Aufgezählte kommt nicht in jeder Lektion gleichmäßig vor, sondern tritt meist abwechslungsweise auf. Die Grammatik (S. 161—206) behandelt in ihrem ersten Teile (S. 161—178) die Syntax von: Subjekt, Prädikat, Attribut, Objekt (einfach, doppelt und durch präpositionale Ausdrücke dargestellt), Adverb, die Konkordanz und Wortstellung, in besonderen Beigaben den Gebrauch des Artikels. Der Gang der neunzehn Abschnitte im einzelnen ist: a) Mustersätze, b) Regel dazu, c) Uebungen, welche im wesentlichen in Aufgaben zur Bildung ähnlicher Sätze, zur Ergänzung von Satzgliedern, zur Veränderung oder Beifügung von solchen bestehen: die hierzu gemachten meist aus einzelnen Wörtern bestehenden Angaben sind zuweilen freilich recht rätselhaft und erfordern gewiß oft eine längere Zeit des Nachdenkens, als die schließliche richtige Verwendung derselben wert ist. Der zweite Teil (S. 178—206) beschäftigt sich mit dem Satzbau als solchem und behandelt die Partizipial-, Adjektiv-, Nominal- und Adverbialsätze. Bei Gelegenheit der Nominal- d. h. Subjekt- und Objektsätze wird auch auf die direkte und indirekte Rede eingegangen. Mit der Lehre vom Infinitiv wird der Accus. cum inf. und der Nomin. cum inf. verbunden, auch seine Bedeutung zur Abkürzung von Nebensätzen behandelt: was schließlich zur Behandlung des Verbalsubstantivs oder Gerundiums führt. Nachdem so das Satzgefüge behandelt ist, wird der letzte Abschnitt der Satzverbindung gewidmet. Die Einrichtung jedes Abschnittes dieses Teiles mit seinen Aufgaben bewegt sich in denselben Geleisen wie die des ersten Teiles. Den Schluß des Ganzen bildet eine Zusammenstellung von Beispielen und Regeln zur Wort-Ableitung aus dem Stamme, durch Vor- oder Nachsilben (S. 201—206). Auch diese nur in englischer Sprache geschriebene Arbeit verdient wegen ihres Fleißes und ihres Geschickes unsere volle Anerkennung. Eine andere Frage wäre freilich die, ob denn nun auch alles, was und wie es hier vorgeführt und behandelt wird, für die Hauptmasse unserer öffentlichen höheren Schulen so nötig und wichtig ist, wie es hier nach seiner gewissenhaften Behandlung erscheint.

6. Prof. **F. Kürschner,** Einführung in die englische Umgangs- und Geschäftssprache. Kurzgefaßte prakt. Anleitung, die engl. Sprache in kurzer Zeit verstehen, lesen, schreiben und sprechen zu lernen. Lehr- und Lesebuch zum Gebrauch in kaufmänn., techn. u. gewerbl. Schulen, beim Privat- und Selbstunterricht, unter bes. Berücksichtigung der Bedürfnisse des Handels- u. Gewerbestandes. Mit genauer Bezeichnung der Aussprache und Betonung. XVI u. 144 S. Leipzig, Huberti. Geb. 2,75 M.

Das Buch will außer der allgemeinen Umgangssprache auch diejenige des Verkehrs und Handels berücksichtigen, und zwar zuerst jene;

denn in ihr wurzelt diese und aus ihr geht sie hervor. Demgemäß bietet der erste Kreis (S. 10—36) die wichtigsten Formen, Wörter und Ausdrücke des Englischen in zusammenhängenden Sprachstoffen 1. der allgemeinen Sprache (S. 17—30), 2. der Handelssprache (S. 30—36). Jene bewegen sich in Gesprächsform oder in berichtender Darstellung über Körper und Gesundheit, Kleidung und Kleidungsstücke, Haus, Möbel, Mahlzeiten, Familie, Besuch, Park, Stadt, Laden, Bank, Post, Telegraph, Wetter, Jahreszeiten, Zeiteinteilung, Naturerscheinungen, Reisen und Gasthof; diese bieten drei Unterhaltungen und sieben Korrespondenzen, d. h. einfache, nicht immer in unmittelbarem Zusammenhange stehende Sätze, welche bei der Handelskorrespondenz gebraucht werden können, aber keine eigentlichen Geschäftsbriefe. Der zweite Kreis (S. 36—110) beschäftigt sich gleichfalls wieder 1. mit der allgemeinen Sprache (S. 37 bis 93), 2. mit der Handelssprache (S. 93—110). Der erste Halbkreis — besser die ersten zwei Drittel des zweiten Kreises — bietet sechzig Gespräche über: Körperbeschaffenheit; Sehen und Hören, Grüße; Riechen und Schmecken; Körperzustände; Altersstufen; Uebel und Krankheiten; Zufälle und Schmerzen; Bewegung; Essen und Trinken; Mahlzeiten; Dienstleistungen; Neuigkeiten; Stadtbesuch; Bücher; persönliche Eigenschaften; Meinungen; Charakter; Fehler; Gefälligkeiten und Interesse; gefallen und nicht; Zorn und Ungeduld; gern haben und böse werden; denken, einbilden und leid tun; Gemütsart; Anstand; Dank und Entschuldigung; Zimmer und Gasthof; Mittagessen; Frühstück; Häusliche Verrichtungen und Besorgungen; Dienstboten; Briefschreiben; Besuch; gesellschaftlicher Verkehr; Aufwartung; Zeit, Uhr, Datum; Konzerte und Theater; Ausflug; Spaziergang und Stadtbesuch; Ort und Zeit; Belustigungen; Kunst und Poesie; Sprechen und Sprachen; Zeitausdrücke; Befinden ;Handwerker und Läden; Berufsarten; Reisen; Wetter. Zwischen eingestreut sind: drei Gruppen Sprichwörter über Gesundheitsregeln, Jahreszeiten und Zahlen; sechs Briefe über Krankheit und Alter, zur Aufklärung und zum Geburtstag; sechs Geschichten über frische Luft, Pudding, Affen, Hunde, Elefanten und Faulpelze; zwölf Berichte über Nahrung, Betragen, Lesen, Familie, Tisch, Zeit, Jahreszeiten, London, Schiff, Eisenbahn, Regen; zwei Gruppen Lebensregeln; Rechenexempel; sieben Anzeigen in Zeitungen über Hausverkauf, Zimmergesuch, Pensionsangebot, gefundene und verlorene Sachen, Konzert, Unterricht und Einnahmequelle; endlich zwei Gedichte über Ordnung und Geduld. Der zweite Halbkreis — bezw. das letzte Drittel des zweiten Kreises — bietet: sechs Aufsätze über das Geschäft überhaupt, J. Watts Dampfkessel, England, Englands Produkte, Fabrikate und Handel; zwölf leichte Geschäftsbriefe, die sich aber immer noch mehr als Stoffsammlungen zu solchen darstellen; drei Stellenangebote mit Erkundigung, Zeugnis und Antwort; zwei Stellengesuche; sechs Anzeigen, offene Stellen und Läden betreffend. Aus unserer absichtlich so eingehenden Inhaltsangabe der beiden Kreise mag hervorgehen, daß es dem Verfasser hauptsächlich um eine sachliche Einteilung des Sprachstoffes zu tun gewesen ist und er sich bestrebt hat, dieselbe innerhalb folgender konzentrischer Lebenskreise zu vollziehen: Mensch (Körper, Geist), Haus und Familie; Stadt und Gesellschaft; Land und Leute. Daß diese Reihenfolge eine erschöpfende und anregende Darstellung der Sprache ermöglicht, ist ebensowohl zuzugeben, wie daß diese Einteilung — den sachlichen Einteilungsgrund einmal als richtig angenommen — die natürlichste und auch wohl methodisch beste sei. Daß darin aber eine besondere und „hier zum ersten Male

eingeführte Neuerung begründet liege, vermögen wir nicht so ohne weiteres anzuerkennen, es müßte denn der dritte Teil in dieser Beziehung noch etwas ganz Besonderes bieten. Als das — im Vergleich mit anderen Sprachlehrbüchern ähnlicher Art — bessere Teil des vorliegenden Buches würden wir vielmehr bezeichnen, daß es bringt: „nicht dem unreifen Verstande zu junger Schüler angepaßte und doch unpraktische Stoffe, sondern das, was man im Verkehr mit englisch Sprechenden zunächst wissen muß“ „in kleinen, zusammenhängenden Gesprächen, die nicht geistreich sein können, aber lehrreich sein wollen und interessieren“. Besondere Anerkennung verdient die Aufrichtigkeit, mit der Verfasser bekennt: „Praktische Spracherlernung, die wir anstreben, und Einführung in die Literatur sind allerdings verschiedene Dinge, die sich nicht vereinigen, höchstens nacheinander, und dann mit Erfolg erledigen lassen, wenn man mit dem praktischen Können begonnen hat.“ Den Schüler nicht „einseitig auf Grammatik, und wenn es hoch kommt, auf Literaturbrocken“ einzudrillen, bewog aber den Verfasser nicht bloß seine Entrüstung über die „immer noch vielerorts übliche, aber traurige Schulmethode“, seine Erbitterung gegen die „jahrhundertlange falsche Lehrart“ oder gegen die „an sich mangelhafte alte Lehrart“, sondern auch die Rücksicht darauf, daß einerseits „wohl neun Zehntel aller derer, die Englisch lernen, es aus praktischen Gründen tun, um dann ihre Kenntnisse im Handel und Verkehr, in der Technik und Fabrikation, als Ingenieure, Pflanzer zu verwenden“, und daß andererseits „viele eine Schule nicht besuchen können und auf Selbstunterricht angewiesen sind“. Ihnen zuliebe sind hier die allerdings ebenso einfachen wie natürlichen Stoffe aus dem „wirklichen Sprachleben“ geschöpft: „Momentphotographien der gesprochenen und geschriebenen Sprache“. Ihnen zuliebe wurde auch „jedes neue Wort erklärt, alle Schwierigkeiten in den Lehrtexten erläutert und vor allem die Aussprachebezeichnung in genauester Weise und mit größter Sorgfalt durchgeführt“. Das ist aber freilich nur cum grano salis zu verstehen. Denn was zunächst die neuen sofort „erklärten“ (sollte wohl besser heißen: verdeutschten oder übersetzten) Wörter anlangt, auf deren in den Fußnoten angegebene Aussprache und Bedeutung durch entsprechende Zahlen im Texte verwiesen wird, so gehört das ja wohl zu den Erfordernissen des Selbstunterrichts, weil es diesem darum zu tun ist, so wenig wie möglich durch Blättern und Suchen im Glossar oder Vokabular aufgehalten zu werden; dann sollte aber auch in den Fußnoten zunächst nur die eine Bedeutung angegeben werden, die gerade für die betreffende Stelle allein paßt, während jede andere so lange ferngehalten und ihre Angabe bis dahin aufgespart werden sollte, wo das Wort einmal in einer dieser anderen Bedeutungen vorkommt. Nur ein Beispiel für viele: Wenn von „Rock, Hosen und Weste“ die Rede ist, wie es S. 18 der Fall ist, ist die einzig passende „Erklärung“ von suit = ‚Anzug‘; alle anderen Angaben, wie ‚Folge, Satz, Reihe‘ sind vorderhand überflüssig und unnütz, ja, wenn die „erklärten“ Wörter alle gelernt werden sollen — was nach allem angenommen werden muß — nicht bloß ein totes, sondern ein zehrendes Kapital! Andererseits sollte aber zuweilen auch gleich wieder mehr „erklärt“ werden. Wieder nur ein Beispiel: Wenn a. a. O. als Preis für den Anzug ‚zwei Pfund‘ angegeben werden, so mag bei ‚pound Pfund‘ die Erklärung ‚als Gewicht 453 g‘ wohl mit in den Kauf genommen werden können, obgleich auch diese Angabe in diesem Zusammenhang vorläufig von gar keinem Wert oder Interesse ist und hierfür eher irre zu führen

geeignet ist; wenn es nun aber weiter heißt ‚als Münzwert 20 Schilling‘ so muß auch sofort entweder der Ganzwert eines £ oder der Einzelwert eines Schillings in Mark angegeben werden: letzteres ist aber erst auf S. 24 der Fall! Dagegen sollten die Angaben über pence und penny auf dieser noch nicht stehen, sondern von ihr auf die 25. Seite übertragen werden, weil sie da erst im Lesetext auftreten und eine Erklärung verlangen; ebenso sollten aber da nun auch die Unterschiede von pence und pennies, sowie Bedeutung und Wert von half-penny angegeben werden: Notwendige Angaben, deren Fehlen gerade der Autodidakt schmerzlich empfinden wird! Die Durchführung der Aussprachebezeichnung (s. o.) ist nicht bloß mit Rücksicht auf Autodidakten geschehen; denn, darin hat der Verfasser Recht, „ein Lehrbuch ohne Angabe der Aussprache, namentlich fürs Englische, ist ein Unding. Die Schüler leben nicht im fremden Lande, wenn sie daheim in die fremde Sprache eingeführt werden, haben aber doch nur in den wenigen Unterrichtsstunden Gelegenheit, die richtige Aussprache zu hören, so daß ihnen Gelegenheit gegeben werden muß, das Gelernte einzuüben und zu befestigen.“ Indem nun der Verfasser für die englische „Musteraussprache“ die Sweetsche hält (vgl. 39. Jahrg. S. 360) und als „allseitig bewährte, in der ganzen gebildeten Welt siegreich eingeführte Weltlautschrift“ die des „Weltlautschriftvereins“ d. h. der Association phonétique internationale de professeurs de langues vivantes und ihres Organs, des Maître phonétique, ansieht, hat er hiernach bei jedem neuen Wort dessen Lautwert und Betonung angegeben. Referent hat freilich einerseits weder überall Uebereinstimmung zwischen der Kürschnerschen und der (kurz gesagt) Passyschen Transkription und Transkriptionsmethode finden können, noch hat er andererseits überall die Transkription resp. die dadurch angedeutete Lautnuance selbst billigen, noch hat er manche der belehrenden Auseinandersetzungen hierüber für klar und gerade einem Autodidakten verständlich genug ansehen können. Für den ersten Punkt nenne ich nur ʌ und ʌ das einfache e anstatt e^i, das einfache o anstatt o^u u. a. m., für den zweiten die Gleichstellung des Vokallautes von door mit dem betonten in doctor und lobby, aber auch mit dem in wall und hall, die des Vokallautes von sir mit dem betonten in certainly, solche Lautbilder wie kʌbɔd (= cupboard) u. s. w. Bezüglich des dritten Punktes glaubt Referent nicht, daß „auch dem Autodidakten die Erwerbung einer echten Aussprache ermöglicht wird“, wenn er, ohne sonstige Anleitung, Erklärungen liest wie folgende: „Bei œ sind die Lippen gespreizt, aber die Zungenspitze sitzt locker hinter den Zähnen (beides ist bei e noch mehr, bei i noch viel mehr der Fall); bei ɔ sind die Lippen gerundet, bei o und u noch mehr, dagegen liegt die Zunge flach, der hintere Zungenrücken ist nach dem harten Gaumen zu gehoben (bei o und u noch mehr). Ueber diese verschiedene Lage und Form der Lippen und Zunge suche man sich klar zu werden. Wenn man nun die Zungenstellung des œ, die Lippenbildung des ɔ nimmt, so hört man das deutsche offene ö (Dörfer), das im Englischen unmöglich ist (trotzdem geben die der Lautwissenschaft unkundigen Verfasser der meisten Lehrbücher ö als Aussprache des englischen u und o in sun, son an). Wenn man jedoch die Lippenbildung des œ mit der Zungenlage des ɔ vereinigt, erhält man den Laut ʌ, der im Englischen sehr häufig vorkommt und o oder u geschrieben wird: sun, son“ 2c. Ebensowenig wie der Autodidakt nach dieser Erklärung den betreffenden vokalischen Laut wird treffen und bilden können, wird es ihm auch u. a. für th oder r nach

den dafür angegebenen Erläuterungen möglich sein. Besonders anzuerkennen ist, daß außer dem Wortton, in dessen Bezeichnungsart übrigens auch nicht völlige Uebereinstimmung mit dem MF herrscht, „in den Gesprächen auch der Satzton und Stimmton, die Hervorhebung und Schattierung der im Satz durch Haupt- und Nebenton ausgezeichneten Silben gegeben worden" ist. Denn, was freilich auch nur bedingter Weise zu verstehen ist, „Satz und Stimmton sind noch wichtiger für die praktische Beherrschung einer Sprache als die genaue Kenntnis der Einzellaute, die häufig landschaftlichen Färbungen unterliegen, von denen man sich kaum freihalten kann, während Satz- und Stimmton sich stets gleich bleiben". Demgemäß werden für die Doppelnatur des Haupt-Satztones (steigend-fallend oder fallend-steigend) ebensowohl zwei verschiedene Zeichen angewandt, wie für die (steigenden oder fallenden) Neben-Satztöne. „Diese richtig berücksichtigen, heißt die Sprache gut sprechen." Denn „wenn letztere auch in den verschiedenen Mundarten oder der individuellen Aussprache abweichen, die Betonung ist und bleibt dieselbe" — gewiß: des Wortes als Wort, aber nicht immer als Satzglied; darum ist eine klare Scheidung von Accent und Ton nötig! Nicht bloß die Rücksicht auf Autodidakten, sondern allgemein-methodische Erwägungen bestimmten den Verfasser auch, und darin können wir ihm nur vollständig beipflichten, die Vorzüge der neuen Reformmethode mit dem bewährten Guten der alten Lehrart insofern zu vereinigen, als er eine systematische Durchnahme der Sprachregeln nicht ganz vernachlässigt sehen will. Zu diesem Zwecke ist einerseits den Lesetexten eine der landläufigen Aufeinanderfolge der Redeteile nachgehende englische Wort- und Formenlehre auf S. 111—144 angefügt, andererseits denselben nach Darstellung der englischen Lautlehre (S. 1—11) eine Uebersicht über die Haupteigentümlichkeiten der englischen Formenlehre als kurzgefaßte Grammatik vorausgeschickt (S. 12—16). Ebenso wie die Lautlehre, soll sie auf jeden Fall beim Selbstunterricht erst durchgenommen werden, ehe man die Uebungsstücke durcharbeiten und verstehen kann (S. XIII: Winke zum Gebrauch für den Selbstunterricht). Für den Gebrauch in der Schule sind die vom Verfasser für den Lehrer gegebenen Winke zum Gebrauch (S. XII) nicht so radikal-reformerisch, als man nach manchem bereits Gesagten annehmen sollte: vorlesen und vorsprechen, nachsprechen und nachlesen; erst wörtliches, dann freies Uebersetzen; Rückübersetzen; zum Sprechen anregende Fragen und Inhaltsangaben; allmählicher Schwund der Muttersprache und englische Unterhaltung. „Nur muß der Lehrer nicht zu viel grammatische Erörterungen in Englisch geben, weil das mit Recht die Schüler ermüdet"; eine ebenso richtige Vorschrift, wie folgende: „Man sollte die Rückübersetzung so lange wiederholen, bis keine Fehler mehr vorhanden sind. Man habe Geduld und lasse sich diese Mühe nicht verdrießen; dieser Weg führt beim Selbstunterricht am schnellsten zum praktischen Ziel, und nur dieses Ziel hat für uns Wert." Wie schon oben erwähnt, wird vorausgesetzt, daß die englischen Texte Seite für Seite und Stück für Stück durchgearbeitet werden — es finden sich nämlich die einmal in der Laut- oder Formenlehre verdeutschten Wörter in den Lesetexten nicht mehr als Vokabeln angegeben — um so nötiger dürfte dann ein alphabetisches englisches Wörterverzeichnis sein, welches ja die deutsche Bedeutung nicht noch einmal mit zu enthalten brauchte, wohl aber auf deren ersten Fundort verweisen müßte.

7. Dr. **L. Kellner**, Lehrbuch der englischen Spache für Mädchenlyzeen. IV u. 238 S. Berlin 1902, Springer. Wien, Gerold & Co. 2 M.

Wenn es, „wie die einseitig grammatisierende Unterrichtsmethode vorgibt, wirklich unsere Aufgabe wäre, die englische Grammatik in so und so vielen wohlabgemessenen Dosen vorzuführen und an möglichst regelhaltigen Beispielen einzuüben", so würde der Verfasser den Mädchen kein anderes Lehrbuch in die Hand geben als den Knaben. Nachdem aber der Erlaß des (österreichischen) Ministers für Kultus und Unterricht als Lehrziel des Englischen an Mädchenlyceen bezeichnet hat: nicht nur richtige Aussprache, Kenntnis der Formenlehre und der wichtigsten syntaktischen Regeln, sondern auch größtmögliche Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache zum Ausdrucke eines im Unterrichts- und Erfahrungskreise der Schülerinnen gelegenen Gedankeninhaltes, ergab sich für den Verfasser „mit zwingender Logik die Notwendigkeit eines besonderen Lehrbuches für Mädchenlyceen". Denn wäre auch die Grammatik der englischen Sprache für beide Geschlechter die gleiche, so müßte sich doch der Lesestoff für Schülerinnen von dem Lesestoff für Schüler in dem Maße unterscheiden, als sich der Erfahrungsinhalt der Mädchen von dem der Knaben unterscheide. (Wir können dem nur in bedingter Weise beipflichten; denn bis zu einer gewissen Alters- und Bildungsstufe wird der „Erfahrungsinhalt" beider Geschlechter wohl derselbe sein; eher könnte der Wissensinhalt durch entsprechende Verfügungen, Lehrpläne u. s. w. von vornherein anders bestimmt sein.) Aber selbst da, wo der Stoff der gleiche sein müsse, sei es dringend geboten, der Verschiedenheit der Geschlechter in Bezug auf Geist und Gemüt Rechnung zu tragen. So werde die Behandlung der englischen Geschichte pragmatisch sein dürfen, wenn sie Knaben von 15 bis 20 Jahren vorgetragen werde, während sich für die Mädchen von 14 bis 16 Jahren biographische Bilder empfehlen würden: natürlich! wenn die Alters- und Bildungsgrenze so sehr differiert: aber sonst? Nun, auf jeden Fall haben „diese Gesichtspunkte den Verfasser bei der Auswahl des Lesestoffes geleitet". Dieser Lesestoff ist auf fünfzig Lektionen verteilt und umfaßt S. 1—82. Er gibt: Kinderlieder, Kinderstubenreime, Spielreime, Sprichwörter, Rätsel, Kindergeschichten, Kindergespräche, Tiergeschichten, Spiele und Spielredensarten, Schulbeschäftigungen und Schulredensarten. Er enthält ferner: Beschreibungen und Schilderungen von Zimmern und Häusern, Tieren und Pflanzen, Wäldern, Feldern und Gärten, Jahreszeiten und Monaten, Tageszeiten und Festen, Metallen und metallischen Produkten, Mahlzeiten und Speisen, Naturerscheinungen und Beschäftigungen im Freien, Gewerben und Berufen, Körperteilen und Kleidungsstücken. Auch spricht er sich aus über Farbe, Gestalt, Größe und sonstige Eigenschaften, gibt Lebensregeln, stellt Rechenaufgaben. In das geographische Gebiet fallen die Besprechung der Himmelsrichtungen, sowie von Großbritannien und Irland mit ihren Städten, und von Europa. Die geschichtlichen Texte berichten über: die Römer in Britannien, König Alfred, Normannische Eroberung, den ersten Plantagenet, Richard Löwenherz, Richard II., Heinrich IV. bis VI., Richard III., Elisabeth, Maria Stuart, Graf Essex, Karl I. und II., Königin Anna und Victoria. Diese geschichtlichen Texte setzen zwar erst mit der 30. Lektion (S. 36) ein, werden aber auch dann noch durch Naturbeschreibungen und Lebensschilderungen unterbrochen. Die einzelnen Lektionen sind so bearbeitet, daß im Anfang unterhalb der Lesetexte zunächst nur lautliche Zusammenstellungen gegeben werden, über deren Natur auf die betreffenden Para-

graphen der Grammatik (s. u.) verwiesen wird. Mit ihnen werden bald Angaben verbunden, welche auf das hinweisen, was aus den Lesetexten zunächst grammatisch gewonnen bezw. behandelt werden soll und was in den namhaft gemachten Paragraphen der Grammatik als der betreffende Lehrstoff dazu zu finden ist. Soweit es sich hierbei um syntaktische Verhältnisse handelt, ist nicht bloß, wie für die formalen Ergebnisse, nur eine Form, sondern immer ein ganzer Satz aus dem betreffenden Lesestücke als Mustersatz herausgehoben, über dessen syntaktische Natur gleichfalls in den dafür zitierten Paragraphen nachzulesen ist. Diesen syntaktischen Mustersätzen entsprechen auf dem Gebiete der Formenlehre sehr bald gruppierende Zusammenstellungen von Formen, zu deren selbständiger Anfertigung die Schülerinnen sehr bald ebenso aufgefordert werden, wie sie von allem Anfang an zum Herausschreiben von Wörtern gleichen Lautes oder gleicher Schrift, später zur selbständigen Tempus- oder Numerusbildung u. dgl. aufgefordert werden. Sehr vielen Lektionen sind auch Questions über ihren Lesetext beigegeben. Auf das zu gewinnende formale oder syntaktische Material wird ungefähr in folgender Ordnung aufmerksam gemacht: bestimmter Artikel, 3. Personalpronomen, Präsens von to have und to be, Stellung des Objekts, Genus, Numerus, „man", unbestimmter Artikel, possessiver Genitiv, starke und schwache Verba, Deklination, Frage und Verneinung, Progressive Form, Komparation, Part. Präsens, Imperativ, Futur, Konditionalis, Part. Perf., Perfektbildung, Passiv, unregelmäßige schwache Verben, Gerund oder Verbalsubstantiv, Adverb, Numerale, Genus Verbi, Pronomina, Akkusativ und Nominativ mit Infinitiv, „lassen", doppelter Nominativ und Akkusativ, Umschreibungen des Adverbs, Gebrauch der Tempora, Verkürzung von Nebensätzen durch Gerund oder Infinitiv, Präpositionen, Hilfsverben, relative und absolute Partizipialkonstruktionen, Konjunktionen, Konjunktiv, Stellung und Uebereinstimmung von Satzgliedern. Den Lesetexten schließt sich an II. das Vokabular dazu mit (allmählich nachlassender) Aussprache-Bezeichnung (S. 83—109), III. Einfache Stückchen zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Englische im Anschluß an die Lesetexte (S. 110—123), IV. Die Grammatik, und zwar a) die Lautlehre (S. 124—141), b) die Formenlehre (S. 142—177), c) die Syntax (S. 178—200), d) die Wortbildung (S. 201—205). Der Hauptnachdruck ist hier weniger auf das Regelwerk, als auf die formalen Reihen und Mustersätze gelegt, so daß die eigentliche Fassung der Regeln noch immer dem gemeinschaftlichen Unterricht überlassen bleiben mag. Die durchweg angewendete lateinische Terminologie dürfte aber weniger dem Erfahrungsinhalt oder dem Wissenskreise der Mädchen angehören, als hier angenommen wird. Auch die „Elemente der Phonetik" hätten wegbleiben können. V. Das englisch-deutsche alphabetische Wörterverzeichnis mit durchgängiger Aussprache-Bezeichnung (S. 206—238). Wenn zugegeben wird, daß beim Sprachunterricht das sachliche Interesse in erster Linie zu stehen hat, so darf vorliegendes Buch als ein dieser Zweckbestimmung vollauf entgegenkommendes bezeichnet werden.

8. Dr. **E. Köcher** u. **H. Runge**, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache. Mit 12 Vollbildern, e. Plane von London, e. Karte von England, sowie e. Münztafel. XII u. 176 S. Leipzig 1902, B. G. Teubner. Geb. 3 M.

Schon die Vorrede dieses Buches zeigt, welchem Interesse die Verfasser mit ihm hauptsächlich dienen wollen. Denn da „in den Lehrbüchern der englischen Sprache für höhere Lehranstalten, besonders für

Gymnasien, der Ausdehnung und Bedeutung des britischen Weltreiches" noch zu wenig Rechnung getragen wird, so soll das vorliegende Buch „die Schüler der oberen Klassen mit der Entwicklung des britischen Weltreiches bis zur Gegenwart" bekannt machen; denn schon die Schule müsse mehr, als bisher geschehen ist, die jungen Männer auf die Aufgaben vorbereiten, die ihrer harrten, wenn sie dereinst bereit sein sollten und wollten, dem deutschen Weltreiche ihre Dienste auch außerhalb der Reichsgrenzen zu widmen. Daneben müssen durch die Schule aber auch das nationale Selbstbewußtsein überhaupt gestärkt werden, welches trotz des glorreichen letzten Krieges und trotz des gewaltigen Aufschwunges, namentlich auf politischem, industriellem und kommerziellem Gebiete, leider noch lange nicht an das der Briten sowie anderer Nationen heranreiche. Wenn darum in den neuen Lehrplänen eine nachdrücklichere Behandlung des Englischen gefordert werde, so könne und müsse zur Erreichung jenes Zieles auch der englische Unterricht an den Gymnasien beitragen. Um ihm darin und dabei zu helfen und Anleitung zu weiteren Studien zu geben, ist das vorliegende Buch verfaßt worden, welches also „in erster Linie für die oberen Klassen der Vollanstalten, insbesondere für Gymnasien berechnet ist", „aber auch wegen seiner zum Teil leichten Stoffe schon in den mittleren gebraucht werden" kann. Auf dem Gymnasium wird es „für alle drei Jahre zu verwenden sein, im ersten ausschließlich und in den beiden folgenden Jahren neben geeigneter, umfangreicherer Lektüre". Die Anlage des Buches ist nur von dem oben angegebenen Hauptzwecke des Buches aus zu würdigen und zu verstehen. Es bietet nämlich I. eine Lautlehre, von den Lauten aus behandelt und in den drei Kolonnen Laut, Schrift und Beispiele übersichtlich dargestellt (S. 1—10). Unter der Kolonne Laut ist die Klangfarbe des betreffenden Lautes mit möglichster Rücksichtnahme auf das Deutsche angegeben. Die Beispiele sind zahlreich gegeben und auch alle in vollständiger phonetischer Transkription dargestellt. Eine über die drei Kolonnen hinübergehende Schlußzeile resümiert, für welchen Buchstaben und unter welchen Bedingungen der eben besprochene und durch Beispiele belegte Laut der gewöhnliche Laut sei. Der Rest des unter „Lautlehre" Zusammengefaßten behandelt: Große Anfangsbuchstaben, Silbentrennung, Apostroph, Bindestrich, gebräuchlichste Abkürzungen, Interpunktion und Betonung. II. Die Formen- und Satzlehre (S. 15—59). Sie behandelt ohne besondere Scheidung der beiden Gebiete: Verb, Artikel, Substantiv, Adjektiv, Adverb, Numerale, Pronomen, Präposition, Konjunktion, Wortstellung, Wortbildung, Verslehre, Synonymik und in einem Anhang das englische Geld. Die Art der Darstellung ist nicht entwickelnd, sondern rein aufzählend, bezw. berichtend: erst die Regel, und dann — aber nicht immer — ein Beispiel. So ist das Ganze allerdings auch knapp und klar wie ein Katalog geworden. III. Das Lesebuch (S. 60—176). Es enthält: 1. Zehn Lesestücke zur Einführung (S. 60—67): Schulzimmer; Sonne; Carlyle als Schulmeister; Gibraltar; Flottenstärke der Großmächte; Marinebudget; Schiffsbau; Dampfschiffe; Gasbeleuchtung; Hängebrücken; Eisenbahnen; drahtlose Telegraphie; 2. Siebzehn Lesestücke zu Geographie, Industrie und Handel (S. 67—101): das vereinigte Königreich, London und einzelne Landschaften; 3. Zwei Briefe von W. Irving und Harry Bush (S. 101 f.); 4. Eine Reise nach Südafrika und eine Squatterstation in Australien (S. 103—110); 5. Neun Szenen aus dem englischen (namentlich Sport-)Leben (S. 110—120); 6. Fünf Darstellungen zum britischen Imperialismus:

britische Verfassung, das Kaiserreich aus der Vogelschau, Kronkolonien, Englands Wachstum, die Buren (S. 120—151); 7. Vier Stücke aus dem Krimkrieg (S. 151—156); 8. Zwei rhetorische Stücke von Chatham und Brougham (S. 156—159); 9. Zwei bezw. drei Bilder aus der Literaturgeschichte: Macaulay, sowie Dickens und Thackeray (S. 159—162). 10. Neunzehn Gedichte: je 1 von Thompson, Tennyson und Mackay, je 2 von Payne, F. Hemans, Longfellow, Th. Moore, Byron, Shakespeare, 4 von R. Burns (S. 163—176). Die zwölf Bilder stellen dar: St. Paulskirche, Parlamentshäuser, Westminsterabtei, Hyde Park Corner, Rotten Row, Britisches Museum, Trafalgar Square, London bridge, Tower, Kristallpalast und Windsor. Ein Wörterbuch lag nicht bei. Vielleicht wäre aus ihm ersichtlich gewesen, wie sich die Verfasser die Behandlung des Ganzen im einzelnen gedacht haben. Ist aber überhaupt keines dazu herausgegeben worden, dann würde das vorliegende Buch für manchen Fachgenossen vielleicht das Ideal eines „Lehr"buches darstellen; denn er könnte anfangen wo er wollte, und er könnte fortfahren wie er wollte: das „Lehr"buch würde ihn nie und nirgends binden und hindern! Auch ob er Grammatik treiben und wie er sie treiben wollte, selbst ob er sich von der dem Lesebuche vorgedruckten Formen- und Satzlehre darin leiten und bestimmen lassen wollte, wäre vollständig seine Sache: es nimmt ja doch auch keines von beiden bewußt und offiziell auf das andere Bezug! Sollten aber wenigstens die Introductory Lessons, wie man aus ihrer Bezeichnung doch wohl schließen dürfte, wirklich eine Art elementaren Wissens und Könnens vermitteln, dann hätten sie nicht gleich eine solche Masse technologischen Beiwerks mit einführen dürfen, wie sie es tun (s. o.): das ist selbst für einen Gymnasial-Obersekundaner, der erst in eine fremde Sprache eingeführt werden soll, des Guten, d. h. des Faßbaren, gleich zu viel.

9. **Plate-Kares,** Englisches Unterrichtswerk. Lehrgang der englischen Sprache. II. Teil. Oberstufe zu den Lehrgängen von Plate-Kares und Plate. Neu bearb. v. Prof. Dr. G. Tanger. Mit e. Plane von London u. Umgebung. VIII u. 244 S. 2,20 M. Im Anhang: Kurze systematische Formenlehre der englischen Sprache. Ergänzung zu den englischen Lehrgängen Plate-Kares und Plate. IV u. 52 S. Dresden 1902, Ehlermann. 40 Pf.

In erster Auflage wurde der erste Teil des Plate-Karesschen englischen Unterrichtswerkes im 47. Jahrg. S. 538—541, der zweite im 48. Jahrg. S. 501—504 eingehend besprochen. Die sechste Auflage des ersten Teiles wurde in der Tangerschen Neubearbeitung im 52. Jahrg. S. 581 f. angezeigt.

Der heute hier vorliegende zweite Teil soll die gemeinsame Oberstufe bilden für die Unterstufen des englischen Lehrbuches von Plate und Plate-Kares, da ja „die Methodenfrage für den fortgeschritteneren Unterricht ohne ernstere Bedeutung ist". Als Grundlage oder Ausgangspunkt für diese gemeinsame Oberstufe wurde der a. a. O. besprochene zweite Teil des Plate-Karesschen englischen Unterrichtswerkes benutzt. Freilich ist er in manchen Partien kaum wiederzuerkennen. So ist hier alles geschwunden, was dort noch mehr der Wiederholung und Ergänzung der Formenlehre angehörte, so daß hier anstatt 37 Abschnitte sich deren nur noch 23 finden. Dafür sind diese aber auch allein der Syntax gewidmet, von der einzelne Kapitel hier nicht bloß erweitert, sondern überhaupt erst neu behandelt sind, so die Infinitiv-Konstruktionen, die Modus- und Tempuslehre, die Kasuslehre. Von den 23 der Einführung und Anschauung der betreffenden syntaktischen Verhältnisse die-

nenden Lesestücken gehören nur 11 auch der früheren Bearbeitung an, die übrigen sind neu und behandeln jetzt nur spezifisch englische oder mit England besonders zusammenhängende Verhältnisse, wie: ein Sonntag bei den Antipoden, Greater Britain, Edison, Maschinen und ihr Gebrauch, Königin Viktorias Regierungsantritt, ihre Regierungszeit, ihr diamantenes Jubiläum, Englands Fortschritte unter ihr, Entwicklung der Eisenbahnen, der Dampfschiffahrt, der Wissenschaft und des Erfindungsgeistes und der Literatur während ihrer Regierung. In den „Uebungen" selbst, deren es hier 43 gibt, ist für einen gleichmäßigeren Wechsel zwischen englischem und deutschem Text gesorgt, aber nie anders als so, daß der folgende Text inhaltlich stets die Fortsetzung des vorausgehenden darstellt. Den eben besprochenen „zur Einübung bestimmten Abschnitten der Syntax" (S. 1—73) folgen „zu allgemeiner Uebung und Wiederholung" eine englische Anleitung zum Briefschreiben (S. 73—76); sodann Privatbriefe, und zwar dreizehn englische Briefe, von denen zwölf hier neu sind (S. 76—82), vier deutsche Briefe (S. 82—88); hierauf vierzehn englische und dreizehn deutsche Geschäftsbriefe, welche sämtlich neu sind (S. 88—101). Hierauf folgen zwölf ebenfalls früher noch nicht dagewesene englische Lesestücke (S. 101—135): industrielle termini technici (Reichtum, Kapital, Nutzen, Wert, Preis, Lohn, Angebot und Nachfrage), Preise und ihre Bewegung, Lohngesetz, Ausstände und ihre Uebel, W. Shakespeares Leben und Jugendzeit, der Angler von W. Irving, die Revolution von Macaulay, David Copperfields Flucht nach Dover von Dickens, die letzten Tage von Kolonel Newcome von Tackeray, die Waverley Novellen von Carlyle. Es folgen (S. 136—150) fünfzehn — ebenfalls ganz neue — „Stoffe zu freieren Uebungen", d. h. also in erster Linie wohl zu Diktaten, Extemporalien oder zum Vor- bezw. Nacherzählen oder zu Inhaltsangaben oder zu Besprechungen bestimmt; denn es heißt ausdrücklich: „die hier gegebenen Stücke sind so eingerichtet, daß sie auch zum Uebersetzen verwendet werden können". Inhaltlich sind es größere Anekdoten, Charakterzüge u. s. w. von zum Teil bekannten Persönlichkeiten. Die nun folgenden Conversational Phrases (S. 145—158) sind dieselben geblieben. Dagegen sind die — früher achtzehn — Gedichte um drei gekürzt, und von den nun noch verbleibenden fünfzehn nur sieben beibehalten worden; ein Grund dafür ist nicht ersichtlich: es müßte denn der sein, daß die Poesie auch noch etwas anderes bieten soll als bloß „Realien". Als ganz neu muß auch die auf S. 181—245 beigebrachte Satzlehre bezeichnet werden, und zwar sowohl was den Inhalt, wie den Umfang und die ganze Anlage und Behandlungsart anlangt. An eine Reihe von Mustersätzen schließen sich die hieraus ergebenden Regeln an, welche ihrerseits wieder oft durch eine Menge von Beispielen gestützt werden, die den Lesetexten entlehnt sind. Wie in ihnen das Stichwort durch den Druck hervorgehoben ist, so ist andererseits das weniger Wesentliche und Nebensächliche von ihnen durch besondere kleiner gedruckte Anmerkungen abgehoben. Behandelt werden die syntaktischen Verhältnisse in folgender Reihenfolge: Wortstellung, Verbum, Artikel, Substantiv, Adjektiv, Pronomen, Adverb, Präposition, Konjunktion. Auf das Register zur Satzlehre (S. 246 ff.) folgen die den veränderten Texten entsprechenden Wörterverzeichnisse, und zwar das englische Wörterverzeichnis zu den einzelnen Lese- und Uebungsstücken mit phonetischen Angaben (S. 249—301), dann das alphabetische englisch-deutsche (S. 301—334) und deutsch-englische Wörterverzeichnis (S. 334—343). Mit einer Uebersicht der Laut-

zeichen schließt das Ganze. Wenn aus dem eben Erwähnten hervorgeht, daß dem heutigen Streben nach inhaltlich und sprachlich uns möglichst naheliegenden Texten hier genügt wird; daß Lese- und Uebungsstücke inhaltlich abgerundete und im sprachlichen Ausdrucke abwechselnde Ganze darstellen; daß der Uebungs- bezw. Hin-Uebersetzungsstoff mehr als reichlich bemessen ist; daß das praktische bezw. reale Moment namentlich durch die Briefe, die alleinstehenden Lesestücke, die freieren Uebungen und Konversationsstücke hinlänglich berücksichtigt ist, so kann diese Neubearbeitung der „Oberstufe" mit gutem Rechte allen den Anstalten empfohlen werden, welche dem englischen Unterrichte wenigstens drei Jahre widmen. „Sie kann im zweiten Semester des zweiten Lehrjahres in Benutzung genommen werden, ja schon mit Beginn des zweiten Lehrjahres da, wo auf vollständige Durcharbeitung des überaus reichlichen Uebungsstoffes in den Unterstufen von Plate-Kares resp. H. Plate kein Gewicht gelegt wird."

Die Satzlehre beginnt mit § 91. Damit werden wir hingewiesen auf die oben mit angezeigte „kurze, systematische Darstellung der Formenlehre", welche den Elementarbüchern Plate I und Plate-Kares I als Anhang beigegeben wird, aber auch in einem besonderen Heftchen bezogen werden kann. Wenn die in den Elementarbüchern vielfach getrennt vorgeführten Einzelheiten der Formenlehre einmal zu Zwecken allgemeiner Wiederholungen zusammengestellt wurden, dann war es nur ganz richtig, daß in einer solchen Zusammenstellung auch mehr gegeben wurde, als sich in jenen Büchern wohl findet, ja daß sie in der Weise gestaltet wurde, daß sie auch auf den Oberklassen der Vollanstalten zur Vertiefung, Erweiterung und Ergänzung benutzt werden könnte. Das ist hier geschehen. Methodisch gehen auch hier den Regeln eine Reihe von Beispielen voraus, und schließt sich minder Wesentliches in klein gedruckten Anmerkungen an. Die Anordnung ist die herkömmliche nach den Redeteilen. Manches hätte, um das Gerippe der Formenlehre schärfer hervortreten zu lassen, vielleicht überhaupt nicht in dieselbe aufgenommen zu werden brauchen, sondern der Syntax vorbehalten bleiben können.

10. **J. Pünjer** und **F. F. Hodgkinson**, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache. Ausgabe B in 2 Teilen. I. Teil. 2. verb. u. verm. Aufl. besorgt von J. Pünjer. VIII. u. 124 S. Hannover 1902, Meyer. Geb. 1,60 M.

In erster Auflage wurde der erste Teil der B-Ausgabe des Pünjer-Hodgkinsonschen Unterrichtswerkes im 52. Jahrg. S. 582 f. angezeigt. Die vorliegende zweite Auflage setzt mit einigen neuen in Frage und Antwort aufgelösten Lektionen ein; so wird nicht nur der Schüler gleich von vornherein mit der Frageform bekannt gemacht und zur selbständigen Fragebildung veranlaßt, sondern auch der Unterricht selbst, was er nach dem Verfasser sein soll, von seinen ersten Stadien an, ein freier Sprechunterricht. Ferner sind einige Anschauungsthemen neu hinzugekommen, z. B. Messer und Stuhl in der 12., Uhr in der 14. einige Gewerbe in der 44. Lektion; bei andern ist der frühere Erzählungston in den der Beschreibung umgewandelt worden, wie beim Schlaf- und Wohnzimmer in der 11. Lektion. Auch sind mehrere kleine Gedichte, Rätsel, Fabeln und andere Erzählungen, sowie sechs Lieder mit beigedruckter Tonsetzung eingefügt worden. Noch mehr als früher ist ferner darauf Rücksicht genommen, daß die Stücke in kleinere Abschnitte zerlegt und durch Stichwörter genau disponiert sind. Endlich sind jetzt auch jeder Lektion Exercises beigefügt, welche entweder eine variierte Uebersetzung

des Gelesenen bezw. Besprochenen geben oder zur Vornahme bestimmter grammatischer Uebungen auffordern oder mit Hilfe von Umformungen und Situationsveränderungen geradezu kleine Aufsätze verlangen. Am Schlusse des Uebungsteiles (S. 1—71) tritt eine Wiederholung auf, deren 110 deutsche Sätze je eine grammatische Regel aufweisen, über welche der Schüler nach der Uebersetzung ins Englische referieren soll, und deren 25 Aufsatzthemen sich im wesentlichen aus dem bereits Behandelten erledigen lassen. Die grammatischen Formenreihen und Regeln sind in deutscher Sprache auf S. 72—98, die Regeln allein in englischer Sprache auf S. 99—104 zusammengestellt. Das den Lektionen nachgehende und durchgängig mit Aussprache-Bezeichnung versehene Vokabular füllt S. 105—124. Alles in allem betrachtet, hat das Buch durch die Neubearbeitung nur gewonnen.

II. Grammatiken ohne Uebungsstoff.

1. Prof. Dr. **J. Bierbaum**, **A systematic grammar of the English language.** VIII u. 167 S. Leipzig 1902, Roßberg. Geb. 2 M.

Das Buch bildet ein Seitenstück zu dem im 53. Jahrg. S. 556 angezeigten Abrégé systématique de la Grammaire française bezw. zu der im 50. Jahrg. S. 529 angezeigten systematischen Repetitions- und Ergänzungsgrammatik der französischen Sprache von demselben Verfasser. Es bildet den Schlußstein des Bierbaumschen englischen Lehrgebäudes, dessen erster Teil im 45. Jahrg. S. 411—414, und dessen zweiter Teil im 47. Jahrg. S. 516—518 besprochen wurde. Indem das vorliegende Buch alle jene Regeln zusammenstellt und ergänzt, welche durch die analytische oder induktive Lehrmethode vorläufig gewonnen waren, will es nicht nur ein neues Unterrichtsmittel liefern, sondern auch ganz besonders eine praktische Beihilfe für Wiederholungen und Prüfungen. Es umfaßt I. neun Paragraphen über Laute und Lesezeichen (S. 1—11), II. 33 Paragraphen über die Formenlehre: Nomen, Verb und unflexible Redeteile (S. 12—61), III. 55 Paragraphen in acht Kapiteln über die Syntax von Verb, Artikel, Substantiv, Adjektiv, Pronomen, Adverb, Präposition und Konjunktion (S. 62—161). Ein alphabetisches Register (S. 162—167) schließt das Ganze würdig ab. Allen Regeln gehen durch den Druck hervorgehobene Beispiele voraus. Nebensächliches ist in kleiner gedruckten Anmerkungen untergebracht. Die meisten Abschnitte der Syntax schließen außerdem noch mit einer Reihensammlung von Beispielen ab, deren Numerierung auf die einzelnen Regeln des betreffenden vorausgehenden Abschnittes verweist: eine sehr gelungene Handhabe für gruppierende Wiederholungen! Der englische Ausdruck der Regeln wurde der Kontrolle des Lektors der englischen Sprache an der Universität Leipzig unterstellt, so daß eine sichere Gewähr dafür gegeben ist, daß das hier Gebotene, welches sich im großen und ganzen als Uebersetzung der Grammatik des Lehrbuches desselben Verfassers herausstellt (vgl. 45. Jahrg. S. 411 ff., namentlich aber 47. Jahrg. S. 516 ff.), auch wirklich gutes Englisch ist.

2. Dr. **K. Meier** u. Dr. **B. Aßmann**, Hilfsbücher für den Unterricht in der englischen Sprache. Teil I. Englische Schulgrammatik von Dr. K. Meier. XVI u. 213 S. Leipzig 1899, Dr. Seele & Co. Geb. 2,25 M.

Von den Meier-Aßmannschen Hilfsbüchern wurde im 54. Jahrg. S. 551—556 Teil I des englischen Lehrganges angezeigt. Das vorliegen-

Buch kommt also etwas post festum, während es für die a. a. O. stehende Besprechung uns hochwillkommen gewesen sein würde. In der Vorrede weist der Verfasser darauf hin, daß nach den preußischen Lehrplänen sich die Grammatiken für die einzelnen Zweige des Sprachunterrichtes im Aufbau nicht zu sehr voneinander unterscheiden und in der Terminologie möglichst übereinstimmen sollen. Es müsse also Gleichartiges mit Rücksicht auf große sprachliche Gesichtspunkte zusammengefaßt werden, um ebensowohl eine möglichst einheitliche, geordnete Grundlage zu schaffen, wie um ein Vergleichen der verschiedenen sprachlichen Darstellungsmittel und der verschiedenen Anschauungen und Gedankenformen zu ermöglichen. Dieser Aufbau habe am besten auf der begrifflichen Unterlage des muttersprachlichen Unterrichtes zu geschehen. Habe aber nach diesem schon der Unterricht in einer Fremdsprache eingesetzt, dann dürfe eine zweite oder dritte Fremdsprache aus Gründen größerer geistiger Reife der Schüler und aus Rücksichten pädagogischer Zweckmäßigkeit nicht mehr auch nach analytischer Methode betrieben werden; es sei vielmehr synthetisch zu verfahren, weil grundlegende, grammatische Begriffe nicht mehr zu erwerben oder zu befestigen sind; es werde also nun die Sprachregel nicht mehr gefunden, sondern gegeben und durch Beispiele belegt, und zwar durch die Schüler selbst! Hierbei stehe aber — wegen des geweckten Interesses — nicht bloß ein größerer Erfolg in Aussicht, sondern werde auch die Scheidung desjenigen Sprachstoffes erleichtert, welchen der Schüler „kennen" und welchen er „können" muß. Die Auswahl für den vorgeschriebenen propädeutischen Kursus zu treffen, wie die Scheidung des Wesentlichen vom Unwesentlichen, des Notwendigen vom Zufälligen, des Leichten vom Schweren sei die Sache des Uebungsbuches, nicht der Grammatik. Trotzdem berühre dieser synthetische Betrieb des Unterrichts durchaus nicht die allgemein methodischen Grundsätze der Reform (lebende Sprachen sind von Anfang an zu sprechen; der Schüler muß sich von Anfang an möglichst selbst durch Hören und Sprechen, mündlich und schriftlich betätigen; lebende Sprachen werden nicht durch Uebersetzen, sondern auf Grund der gesamten Anschauung und durch mündliche und schriftliche Uebungen an nur fremdsprachlichem Material erlernt). Infolgedessen werden hier die Beispiele zur Erläuterung der Regeln meist nur Schriftstellern des 19. Jahrhunderts entnommen; Wortgruppen nach sprachlichen und begrifflichen Gesichtspunkten zusammengestellt, um auch beim grammatischen Unterrichte sofort Sätze bilden lassen zu können; Regeln auf bereits gewonnene Grundbegriffe und auf die Anschauung, die Syntax auf die deutsche Satzlehre gegründet. Diesen synthetischen Betrieb des Englischen als zweiter Fremdsprache verlangt also der Verfasser für die lateinlosen Schulen ebenso, wie für die gymnasialen Anstalten mit lateinlosem Unterbau; denn in jenen geht schon das Französische, in diesen das Französische und Lateinische voraus. In letzteren Anstalten wird man „in Untersekunda die Formenlehre im engeren Sinne und die Syntax des einfachen Satzes erledigen, in Obersekunda die zur Wortlehre erweiterte Formenlehre wiederholen und die Syntax abschließen, so daß in Prima nur gelegentlich Teile des grammatischen Lernstoffes zu wiederholen sind". Auf den propädeutischen Lautkursus und die einführenden orthographischen Uebungen rechnet der Verfasser ca. 8 Wochen, dann kann der Grammatik und der Lektüre je die Hälfte der verfügbaren Stunden in Untersekunda zugewiesen werden. Für Obersekunda sieht der Verfasser bei 6 Stunden Unterricht überhaupt 2 Stunden vor für die Grammatik, 5 für die Lektüre, eine für Uebersetzungsübungen

und für die Vorbereitung der schriftlichen Arbeiten. Bei Realschulen und ähnlichen Anstalten rechnet er auf die Aneignung der Aussprache und Rechtschreibung das erste halbe Jahr, auf die Wortlehre und Syntax des einfachen Satzes den Rest der beiden ersten Jahre des englischen Unterrichts, auf den Rest der Syntax das dritte Jahr, die Stunden zwischen Lektüre und Grammatik geteilt: Wird man denn aber gerade nach der Reformmethode so streng scheiden können und dürfen sowohl zwischen Grammatik und Lektüre, wie zwischen Formenlehre und Syntax einerseits, und zwischen einfachem und zusammengesetztem Satz andererseits!? Vorliegende Grammatik selbst enthält nach einer historischen Einleitung von vier Paragraphen (S. 1 f.): I. Die Laut- und Schreiblehre in 63 Paragraphen (S. 3—21), vom Laute ausgehend, II. Die Wort- d. h. Formenlehre in 135 Paragraphen mit der Ordnung: Substantiv, Pronomen, Verb, Adjektiv, Numerale, Adverb, Präposition, Konjunktion und Interjektion (S. 22—112), III. Die Satzlehre in 95 Paragraphen, und zwar 1. Die Satzteile (Subjekt, Prädikat, Objekt, Adverbiale, Attribut mit ihrer Stellung, Verneinung und Hervorhebung S. 113—149), 2. Der einfache (Behauptungs-, Frage-, Wunsch-, Befehl- und Ausrufe-)Satz in 19 Paragraphen (S. 149—164), 3. Der zusammengezogene Satz in 6 Paragraphen (S. 163 f.), 4. Die Satzverbindung in 12 Paragraphen (S. 164—173), und zwar entweder (pronominaler, adverbialer, relativer) Gedankenanschluß durch Wiederholung eines Satzteiles, oder Gedankenanschluß durch kopulative, adversative, konsekutive, kausale und disjunktive Konjunktionen oder Stellvertretung eines zu wiederholenden Satzteiles, 5. Das Satzgefüge in 27 Paragraphen (S. 173—202), eingeleitet durch das Wesen der Nebensätze und die Tempusfolge, dann folgt der Subjekt-, Prädikat-, Objekt-, Adverbial- und Attributsatz, zuletzt der adversative Nebensatz. Der Text der Regeln oder Ausführungen ist recht knapp, meist auch klar: denn wo Auffassung und Terminologie von der herkömmlichen abweicht, hätte zuweilen doch wohl etwas mehr gesagt werden können. Gang und Anlage des Ganzen ist sehr übersichtlich gehalten, die typische Ausführung lobenswert, die Beispielsammlungen gehen über das landläufige Maß des sonst in dieser Beziehung Gebotenen oft in erfreulicher Weise hinaus.

III. Uebungsbücher.

1. Englische Uebersetzungs-Bibliothek No. 4. **Gutzkow,** Zopf und Schwert. Lustspiel in fünf Aufzügen. Zum Uebersetzen aus dem Deutschen in das Englische bearbeitet von H. Plate. 5. verb. Aufl. v. Prof. Dr. Ph. Hangen. 123 S. Dresden, Ehlermann. Geb. 1,60 M.

Zum ersten Male wurde diese Sammlung und Ausgabe erwähnt im 30. Jahrg. S. 412 f., zum letzten Male im 53. Jahrg. S. 591. Daß einzelne ihrer Nummern in wiederholten Auflagen noch heute erscheinen können, zeigt nur, wie groß ihre Bedeutung sei es für das Studium des Englischen, sei es für das des Deutschen noch angenommen werden muß. Ausstattung und Bearbeitung machen sie ja auch dieser günstigen Aufnahme wert. Der Text der vorliegenden Ausgabe mit den Uebersetzungsbeihilfen in Fußnoten füllt S. 1—101, das freilich mit ziemlich kleinen Typen ausgestattete alphabetische deutsch-englische Vokabular S. 101—123.

2. Dr. D. Asher, Die Fehler der Deutschen beim mündlichen Gebrauch der englischen Sprache. Uebungsbuch für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterr. 8. Aufl., herausgeg. von Prof. Dr. Ph. Hangen. VIII u. 75 S. Dresden 1902, Ehlermann. Geb. 1 M.

Das Buch wurde in 6. Auflage im 45. Jahrg. S. 424 f. angezeigt, der Schlüssel dazu im 49. Jahrg. S. 477. In der vorliegenden 8. Auflage hat das Buch nichts von seinem früheren Werte verloren.

3. Dr. K. Meier und Dr. B. Aßmann, Hilfsbücher für den Unterricht in der engl. Sprache. Ausg. f. Anstalten m. dreijährig. Kursus. Teil I. Englischer Lehrgang Beiheft. 16 S. Leipzig, 1902 Dr. Seele & Co.

Enthält 30 Uebungen, d. h. Sammlungen deutscher Einzelsätze, welche, wie wir vermuten, zur Durchnahme bei der ersten Behandlung des Meier-Aßmannschen Lehrganges (s. o.) bestimmt sind.

IV. Konversation.

1. K. Heine, Einführung in die englische Konversation auf Grund der Anschauung nach den Bildertafeln von Ed. Hölzel. Mit einer kurzgefaßten Grammatik als Anhang. Für die Hand der Schüler bearb. 2. verm. Aufl. VIII u. 150 S. Hannover 1902, C. Meyer. Geb. 1,80 M.

Ueber Plan und Anlage der Heineschen Konversationsbücher überhaupt wolle man den 49. Jahrg. S. 538 ff., über die erste Auflage des vorliegenden Buches den 51. Jahrg. S. 486 f. vergleichen. Unserem Wunsche entsprechend ist ein alphabetisches englisch-deutsches Vokabular — aber ohne Aussprache-Bezeichnung — beigefügt worden (S. 114—126), ferner ist eine Sammlung von 82 Sätzen und Redensarten aus dem Schulleben (S. 111—113) und ein Inhaltsverzeichnis (S. VII f.) hinzugekommen. Ferner sind jetzt jeder Lektion Hinweise auf die Abschnitte der Grammatik beigegeben, deren Kenntnis aus ihr entwickelt und gewonnen werden kann. Auch sind die Uebungs-Aufgaben zur Grammatik vermehrt worden: so hat das Buch, alles in allem betrachtet, nur gewonnen.

2. Dr. R. Kron, Stoffe zu englischen Sprechübungen über die Vorgänge und Verhältnisse des wirklichen Lebens. Nebst e. Wörterverzeichnis. Im Sinne der amtl. Lehrpläne von 1901 zum Gebrauch in OIII und UII v. Real- und Reform-Anstalten, sowie Gymnasien mit engl. Ersatzunterricht bearb. 95 S. Karlsruhe 1902, Bielefeld. Geb. 1,20 M.

Im großen und ganzen ist auf das hier angezeigte Buch das anzuwenden, was von desselben Verfassers „Stoffe zu französischen Sprechübungen u. s. w.“ im 54. Jahrg. auf S. 593 f. gesagt ist. Werden die Sprechübungen nach seinem Buche plan- und regelmäßig betrieben, so rechnet der Verfasser, daß, bei Durchnahme von 7 bis 8 Druckzeilen während einer von jeder Unterrichtsstunde dafür bestimmten Viertelstunde die im Titel genannten Klassen der Realgymnasien und Gymnasien mit englischem Ersatzunterricht das Buch während der zwei zu Gebote stehenden Jahre in im ganzen 60 vollen Sprechstunden werden bewältigen können; für Reformschulen, Oberreal- und Realschulen rechnet er, da sie wöchentlich eine Stunde mehr Englisch haben, auf 10 Minuten von jeder Unterrichtsstunde je 6 Textzeilen, um den Stoff in zwei Jahren spielend bewältigen zu können. Die Beigabe des den einzelnen Abschnitten nachgehenden englisch-deutschen Wörterverzeichnisses (S. 66—95) war zur Erreichung dieses Zweckes geradezu eine Notwendigkeit, wegen

deren Zugeständnis sich der Verfasser gar nicht so hätte zu entschuldigen brauchen, wie er es tut. Der eigentliche Text gibt, von kleinen Abweichungen abgesehen, den Hauptinhalt des Little Londoner von demselben Verfasser wieder, über welchen im 50. Jahrg. S. 487 f. eingehend berichtet wurde. Die dort stehenden 27 Abschnitte sind hier in 21 zusammengezogen bezw. um die Differenz gekürzt: letzteres betrifft namentlich die a. a. O. angeführten Abschnitte 19—21, 25—27. „Ein Begleitwort und eine Anleitung zur Verarbeitung des in diesem Bändchen gebotenen Sprachstoffes wird auf Verlangen von der Verlagsbuchhandlung Lehrern unentgeltlich zugesandt." Hier lagen noch mit bei:

3 **Dr. R. Kron, Hints for Conversation based on the Text of The Little Londoner and English Daily Life.** 16 S. Ebenda.

Es ist die ins Englische übertragene „Frageschule u. s. w", über welche im 53. Jahrg. S. 559 und im 54. Jahrg. S. 594 berichtet und deren Erotematik schon bei der Besprechung des Petit Parisien desselben Verfassers im 49. Jahrg. auf S. 543 f. eingehend geschildert wurde.

4. **E. A. Toreau de Marney, First Step to English Conversation.** Sprechübungen für Anfänger im Anschluß an die Vorfälle des Tages, erläut. d. ideographische Zeichen. 32 S. Leipzig 1903, Haberland. 1 M.

Nach der Vorrede ist hier alles neu: die Methode, die Art des Unterrichtens, die pädagogischen Grundsätze und die Ergebnisse! Die „neue" Art des Unterrichtens soll darin bestehen, daß man den Schüler denken läßt, indem man ihn lehrt, die Gedanken (welche? seine? hat er dann nicht schon von selbst ein „denken"?) in ihrer natürlichen Reihenfolge (kennt man die so genau?) miteinander zu verknüpfen, so daß sie sich unwillkürlich zum Worte (ist nicht ‚denken' schon selbst ein inneres ‚sprechen'?) gestalten. „Auf diese Weise wird der Lernende befähigt, von Anfang an in einer fremden (?!) Sprache zu denken (die zum Worte sich gestaltenden Gedanken faßt er also schon in dieser?). Die „neuen" pädagogischen Grundsätze geben „oben auf jeder Seite des Buches angebrachte Vignetten, welche ohne Worte unserem Geiste bestimmte Begriffe einprägen, die in allen Sprachen vorhanden sind". Es wird zwar den meisten, die diese einfachen schwarzen entweder wellenförmigen oder gezackten oder gestreckten oder verrenkten Linien ansehen, gerade so gehen, wie dem Referenten: daß sie sich nämlich darunter gar nichts denken, nicht einmal so viel, als man sonst wohl aus den hieratischen Produkten kleinster Kinderhände herauszulesen sich nicht getraut; trotzdem behauptet der Verfasser: „Larousse verfolgt in seinem Wörterbuch dasselbe Prinzip mit Hilfe des Bildes, nur mit dem Unterschiede, daß dieses den Begriff oder den Namen eines Gegenstandes wachruft, während das ideographische Zeichen den Begriff einer Handlung, einer durch das Verbum ausgedrückten Tätigkeit angibt." Wie soll man aber z. B. bei Nr. 6 auf den Begriff des „Anziehens" kommen? Nr. 8 könnte ebensowohl das Diskus-Werfen, wie das Beten darstellen; Nr. 11 gibt allenfalls die Konturen einer Dame wieder: es soll aber einen Sohn darstellen, der seine Mutter küßt. Zu Nr. 13 die bescheidene Frage: Sind Tee oder Kaffee „in allen Sprachen vorhandene" Begriffe? Woran erkennt man in der Schlangenlinie in Nr. 15, daß der Kaffee heiß getrunken wird? oder an der in Nr. 18, daß sie mit gutem Appetite ißt u. s. w.? Der Verfasser freilich ist von der Naturwahrheit und natürlichen Erfaßbarkeit seiner „Vignetten" so überzeugt, daß er

fortfährt: „Das Verbum, welches uns die Handlung der Zeichnung übermittelt, kehrt in der Frage und in der Antwort meist wieder. Hierdurch prägt sich der Begriff desselben dem Gedächtnis deutlich ein und kommt, wenn einmal erworben, so leicht auf die Zunge wie das betreffende Wort in der Muttersprache, ein Beweis dafür, daß man schon in der fremden Sprache denkt": das wären also die „neuen" Ergebnisse! Und nun noch die „neue" Methode: „Zur Erlernung der Regeln bedient man sich der induktiven Methode. Bisher kam immer die deduktive Methode zur Anwendung, indem man lehrte: „Alles was nicht Regel ist, ist Ausnahme"; aber die Ausnahmen werden selten oder fast nie mit Sicherheit erlernt. Wenn wir das heute gebräuchliche System umdrehen und in erster Linie alle Ausnahmen leichtfaßlich, gründlich und schnell lehren, so ergibt sich daraus die mächtige induktive Methode: „Alles, was nicht Ausnahme ist, ist Regel" und unvollständige Kenntnisse werden durch vollständige ersetzt." Das klingt alles sehr schön, wenn nur in dem Buche selbst etwas stünde, das wie eine Regel oder wie eine Ausnahme aussieht! Es enthält aber weiter nichts, als am Kopf jeder Seite vier „Vignetten", im ganzen also 84. Jeder Vignette entspricht links eine mit der Nummer der Vignette versehene Frage, rechts eine mit derselben Nummer versehene Antwort, und zwar a) Englisch in Rechtschreibung, b) Englisch in der Lautschrift des M F, c) Deutsch in Rechtschreibung. „Die in Kursivdruck gegebenen 84 deutschen Fragen und Antworten möge man in stetem Anschluß an die ideographischen Zeichnungen so lange durchgehen, bis dieselben bei bloßem Anblick der Vignetten vollkommen geläufig geworden sind" und bis man, fügen wir hinzu, glücklich herausliniiert und herausgeschlängelt hat, daß da die Tätigkeiten des Aufstehens und Ankleidens, des Frühstückens, des Schulegehens, der ersten Stunde, der Turnstunde, der Spielstunde, der Schwimmstunde, der Fechtstunde, des Shopping dargestellt sein sollen: was für ein Umweg und was für ein künstlerischer Gewissenszwang! „Nunmehr gehe man zum Studium der 84 englischen Fragen und Antworten über, wobei besonders zu beachten ist, wie die Frage gestellt wird, und daß in jeder Frage die Antwort zum größten Teil enthalten ist." „Indem man sich stets an die Reihenfolge der ideographischen Zeichen hält, denke man nunmehr nicht mehr an das Deutsche, sondern nur noch an das Englische." „Ist auf diese Weise der Stoff der 84 Fragen zu vollem geistigen Eigentum geworden, so müssen alle folgenden Wiederholungen ohne Nachlesen des englischen Textes, sozusagen mit geschlossenen Augen, vorgenommen werden, ähnlich wie es bei dem Kopfrechnen geschieht." Denn „wenn wir von der Zeichnung ausgehen, um uns einen Begriff zu merken oder einen bereits behandelten in das Gedächtnis zurückrufen, befolgen wir dasselbe Prinzip, wie wenn wir eine Ziffer schreiben, um uns zu erinnern, wie viele Gegenstände wir gekauft haben. Wenn wir z. B. sieben Dinge gekauft haben und einfach 7 hinschreiben, bringt uns diese Ziffer sowohl die Zahl als die Dinge selbst in Erinnerung": wirklich eine höchst bequeme Art, Buch und Rechnung zu führen; wir brauchten ja dann schließlich nicht einmal mehr die Ziffer für die Zahl der Dinge, sondern nur noch den Preis der Dinge hin zu schreiben! Würde aber diese Art der Buchführung uns selbst etwas helfen und anderen als eine verläßliche erscheinen? Der Verfasser ist davon überzeugt; denn er versichert: „Nach eingehendem Studium dieses Büchleins dürfte jede mäßig begabte Person im stande sein, eine Konversation in der fremden Sprache zu führen" — das

mag schon sein, aber nur soweit sie diese Fragen und Antworten und die unter dem Striche stehenden anderen 91 Fragen, Antworten und Befehle sich zu eigen gemacht hat: das kann sie aber auch, ohne jene Kritzeleien zu kennen und zu beachten, in welchen der Referent nur eine — wenn beabsichtigte, dann gelungene — Satire auf den übertriebenen Bilderdienst gewisser Reformer zu erblicken vermag. Den im ganzen also 175 Sätzchen geht eine recht übersichtlich gehaltene Aufzählung der verschiedenen Lautwerte einzelner Schriftzeichen mit Beispielen voraus (S. 5—8), während ihnen auf S. 30—32 eine „Wiederholung der in der ersten und zweiten Person gebrauchten Zeitwörter in der dritten Person" folgt. Typisch ist das Buch sehr gut ausgestattet; methodisch ist es auf jeden Fall eine Kuriosität.

V. Vokabularien.

1. Dr. **A. Kron**, **A Vocabulary with Explanations in Simple English of Words in the Text of The Little Londoner and English Day Life.** 77 S. Karlsruhe 1902, Bielefeld. Geb. 1 M.

Ueber den Little Londoner desselben Verfassers wolle man unsere Besprechung im 50. Jahrg. S. 587 f. und das oben unter „Konversation" über ähnliche Werke des Verfassers Gesagte vergleichen. Ueber Tendenz und Haltung seiner Vokabulare verweisen wir auf das zu dem französischen Pendant: „Petit vocabulaire etc." im 54. Jahrg. S. 595 f. Bemerkte. Auch hier sollen nur solche Wörter erklärt werden, welche in den beiden im Titel erwähnten Werken des Verfassers vorkommen, und deren Bedeutung aus dem dort stehenden Zusammenhang nicht ohne weiteres klar ist, und also denen noch Schwierigkeiten bereiten könnte, welche die Sprache schon zwei oder drei Jahre studiert haben. Die Bedeutung ist auch hier nur auf Englisch gegeben, und nur in der Beziehung, die sie in dem Texte jener Bücher hat. Freilich fürchten wir auch hier, daß die Umschreibung der Bedeutung eines englischen Wortes durch andere englische Wörter, die er noch dazu vielleicht ebensowenig kennt, den Schüler auch nicht gerade auf den richtigen Begriff und auf die richtige Vorstellung von dem betreffenden Begriffe bringen wird. Nehmen wir z. B. asparagus = highly esteemed plant the shoots of which are boiled and eaten, so wird sich der Schüler hier darunter ebensowenig denken können, wie dort unter asperge; denn andere Pflanzen haben dieselbe Schätzung und dasselbe Schicksal. Ebenso ist es mit dahlia = plant bearing large flowers of various colours; ebenso mit poppy = flower growing in cornfields (Hier kann dem Lateiner allerdings die Zugabe papaver rhoeas etwas helfen). Noch schlimmer ist es mit almond = tree and its fruit, wo das lateinische amygdalus communis gar nichts helfen wird. Crow = bird of a black plumage kann er vielleicht wieder aus dem lateinischen corvus erkennen, aber nicht aus der englischen Prädizierung! So kann er wohl pea = valuable vegetable plant with round seeds in pods vielleicht aus dem beigegebenen lateinischen pisum sativum erkennen; und mag auch der Schüler wegen des Gleichklangs bei pearl = round (ish) small object of a silvery or bluish-white colour sich noch das Richtige denken: wie soll er es aber bei pencil = instrument for writing without ink? Denn das kann man doch ebenso gut mit Kohle, mit Kreide, mit einem Stock (Archimedes), mit seinem Finger (Jesus) u. dgl. machen! Wir können diese ganze Manier nur für einen Umweg ansehen, und nur dann zur Uebung im englischen Ausdruck für förderlich anerkennen

40*

wenn man überzeugt ist, daß der Schüler bereits das deutsche Wort kennt und mit diesem den richtigen Begriff verbindet.

VI. Lesebücher.

1. Dr. **E. Nader** u. Dr. **A. Würzner**, Englisches Lesebuch für Mädchen-Lyzeen und andere höhere Mädchenschulen. I. Teil. Mit e. Karte der brit. Inseln und e. Plane v. London. VII u. 249 S. Wien 1902, Hölder. Geb. 3 K.

Das Buch ist eingeteilt in einen prosaischen und einen poetischen Teil. Der prosaische Teil gibt I. 55 erzählende Stücke (S. 1—70), II. 14 beschreibende Stücke (S. 71—93), III. 14 Darstellungen aus der Geschichte (S. 93—117), IV. 12 Bilder aus der Literaturgeschichte (S. 117—134), V. 7 Briefe von bekannten Persönlichkeiten (S. 134—143) und 4 Briefe aus der internationalen Schülerkorrespondenz (S. 143 bis 174), VI. 4 dramatische Szenen (S. 147—159); der poetische Teil gibt VII. 50 Gedichte (S. 160—195). Die Autoren sind im Inhaltsverzeichnis durchweg angegeben, bei den Stücken der ersten Gruppe ist ebendort bemerkt, für welche grammatische Beziehung sie besonders benutzt werden können und sollen. Das weibliche Element kommt noch am meisten in der ersten Gruppe zur Geltung, gar nicht in der zweiten Gruppe (geographische Beschreibungen), wieder etwas mehr in Geschichte und Literatur. Beigegeben ist 1. ein biographischer Anhang zu den Autoren (S. 196—203), 2. eine Sammlung von Erläuterungen, den Stücken nachgehend und Sachliches, Grammatisches oder Uebersetzungsbeihilfen enthaltend (S. 204—245), 3. Tabellen zu Münze, Maß und Gewicht, den englischen Souveränen und Landschaften (S. 246—249). Manche Stücke finden sich auch schon in dem größeren Lesebuche derselben Verfasser, welches im 39. Jahrg. S. 370 f. angezeigt wurde.

2. Dr. **K. Meier** und Dr. **B. Aßmann**, Hilfsbücher für den Unterricht in der englischen Sprache. Ausgabe für Anstalten mit dreijährigem Kursus. Teil II. Englisches Lesebuch. 229 S. Leipzig 1902, Dr. Seele & Co. Geb. 2,60 M.

Das Buch, von welchem nicht klar ist, zu welchem ersten Teil (s. o. und 54. Jahrg. S. 551 ff.) der Hilfsbücher derselben Verfasser es eigentlich der zweite Teil sein soll, ordnet seinen Inhalt nach stilistischen und sachlichen Gesichtspunkten. Denn es zerfällt I. in einen erzählenden und beschreibenden Teil (S. 1—110) und II. in einen historischen und literarischen Teil (S. 111—225). Der erste Teil gibt 1. 13 Fabeln und Anekdoten (S. 1—14), 2. 11 Züge aus dem Leben der Natur und der Jahreszeiten (S. 14—26), 3. 13 Lieder und Charakterzüge aus dem täglichen Leben (S. 26—49), 4. 14 Darstellungen über England und die Engländer (S. 49—67), endlich 5. 7 Erzählungen (S. 67—110). Unter den Stücken dieses Teiles befinden sich 22 Gedichte. Der zweite Teil gibt in 23 Nummern Bilder, Züge und Szenen zur englischen Staats-, Verfassungs-, Rechts-, Kultur-, Volks- und Literaturgeschichte, biographisches und allgemein historisches Material. Zwischen eingestreut sind 6 Gedichte. Den Schluß bildet eine Zeittafel zur englischen Geschichte und Literatur (S. 226 ff.). Beigegeben ist eine sehr schöne Karte der Umgebung von London. Die benutzten Autoren oder die Art, wie das betreffende Lesestück zu stande gekommen ist, sind nicht immer angegeben. Die so viel wie möglich geübte Bezugnahme auf nur englische Verhältnisse, Ereignisse und Persönlichkeiten ist anzuerkennen. Der Text des zweiten Teiles wird zuweilen von Fußnoten begleitet, welche sachliche Erläuterungen enthalten.

VII. Ausgaben.

1—2. **Französische und englische Schulbibliothek.** Herausg. von Otto E. A. Dickmann. Leipzig 1902, Rengersche Buchh. Reihe A: Prosa.

137. Bd. **James the Second's Descent on Ireland and The Siege of Londonderry in 1689** (aus: History of England) von Th. Bab. Macaulay. Für den Schulgebr. erklärt von O. Hallbauer. XII u. 128 S. 1,20 M.

Daß noch heute Irland ein fremdes, nach Abtrennung leidenschaftlich trachtendes Glied im englischen Staatskörper sein, daß noch heute der Ire den Engländer als seinen Todfeind hassen muß, das schildert hier Macaulay ebenso klar, wie religiös und politisch unbefangen, indem er uns einerseits die unglückseligen Zustände in dem durch Rassen- und Religionshaß aufgewühlten Irland mit erleben läßt und indem er uns andererseits zu Zeugen der heldenmütigen Verteidigung der letzten Feste des englischen Protestantismus in diesem Lande macht. Nach der historischen (S. VII f.) und der biographischen Einleitung (S. IX—XII) folgt der Text (S. 1—88), dessen klarer und durchsichtiger Stil wenig sprachliche Erläuterungen benötigte. Dagegen sind sachliche Anmerkungen, auch solche, die nicht unmittelbar durch den Text gefordert werden, in Menge vorhanden (S. 89—124), deren Verzeichnis allein S. 125—128 füllt. Ein Kärtchen von Irland oder ein Plan von Londonderry und seiner Umgebung würde erwünscht gewesen sein.

138. Bd. **Bracebridge Hall or The Humorists** von W. Irving. Auswahl. Für den Schulgebrauch erkl. von G. Wolpert. VIII u. 119 S. 1,20 M.

In dieser Auswahl finden Skizze und Erzählung vom Gesichtspunkte des Anziehendsten und Belehrendsten aus gleichmäßig ihr Recht, da das Ganze in die Sammlung doch nicht aufgenommen werden konnte. Verwendet sind hier: The Hall, Ready-Money Jack, The Stout Gentleman, The Farm-House, Hawking, English Country Gentlemen, May-Day Customs, Village Worthies, The Historian, Dolph Heyliger, (The Storm-Ship), The Wedding (S. 1—106). Der Text dieser Stücke wird fast ganz unverändert geboten. Die sachlichen Erläuterungen, bei denen die Fischerschen Uebersetzungen eine sehr angenehme Zugabe sind, füllen S. 106—118, ihr Verzeichnis S. 119. Die biographische Einleitung S. VI f.

3. Reihe B: Poesie.

29. Bd. **Coriolanus. A Tragedy by Shakespeare. With Introduction and Explanatory Notes for Use in Schools by Dr. E. Penner. First edition.** XXI u. 128 S. 1,50 M.

Ueber die Shakespeare-Bearbeitung dieser Sammlung im allgemeinen wolle man das im 40. Jahrg. S. 370 und im 42. Jahrg. S. 381 Gesagte vergleichen. Die vorliegende Ausgabe gibt alles auf Englisch, da das Stück ja doch nur in Prima gelesen werden kann, also die Kenntnis von so viel Englisch vorausgesetzt werden kann und muß, um auch die Einleitungen und Anmerkungen auf englisch zu verstehen. Beigegeben ist Abbildung und Text von Shakespeares Grabmal in der Stratforder Trinitatiskirche. Die literarische und biographische Einleitung beschäftigt sich zunächst mit den Theaterverhältnissen vor und unter Elisabeth (S. VI f.), sodann mit Shakespeare (S. VII—X) und seinen Werken (S. X f.). Hierauf wird die Coriolanus-Tragödie besprochen und ganz besonders schön der Grad der Abhängigkeit Shakespeares von Norths Plutarch aufgezeigt (S. XII—XVII). Nach den metrischer

Bemerkungen (Blank verse, Silbenzählung, Accent und Reim S. XVIII bis XXI) folgt der bloße Text (S. 1—107), dessen sprachliche Abweichungen oder Unebenheiten durch moderne englische Werte umschrieben werden auf S. 108—128.

4—11. **Englische und französische Schriftsteller der neueren Zeit**, herausg. von Prof. Dr. J. Klapperich. Glogau 1901/2, C. Flemming.

4. Bd. The Coral Island. A Tale of The Pacific Ocean by R. M. Ballantyne. Für den Schulgebr. bearb. u. erläut. von Dr. J. Klapperich. 134 S. Geb. 1,50 M.

Eine prächtige Robinsonade, nur daß es hier gleich drei jugendliche Helden sind, mit allen Requisiten und Ingredienzien einer solchen, darum in England auch außerordentlich beliebt und bekannt. Die gefällige mustergültige Sprache, die lebhaften Dialoge, der anziehende, lehrreiche Inhalt und nicht am wenigsten der goldige Humor machen es sehr geeignet zur Lektüre der Mittelstufe aller in Betracht kommenden Schulen resp. der Oberstufe der Realschulen. Biographische Einleitung u. Text 127 S., sachliche und sprachliche Erläuterungen S. 128—134.

5. Bd. Chambers' History of The Victorian Era. The Reign of Queen Victoria. Ausgew. u. erl. von Dr. J. Klapperich. Rechtm. Ausg. VIII u. 128 S. Geb. 1,60 M.

Der Text stammt aus einem englischen Schulbuche, welches zu bearbeiten und zu veröffentlichen der Verfasser das Recht erhielt. Es umfaßt folgende Hauptabschnitte: Leben Victorias bis zur Verheiratung, Lage des Volkes, die Penny-Post, die Korngesetze, R. Cobden, Sir R. Peel, Irland und D. O'Connell, Lord Ashley und soziale Reformen, der Hof, Lord Palmerston, der Krimkrieg, letzte Jahre Lord Palmerstons, Gladstone, die 1867 er Reformbill, irische Angelegenheiten, Volkserziehung (1870), der Fall von Gladstones erstem Ministerium, Disraeli, Gladstones zweites Ministerium, Gordon, Reformbills von 1884 f., die Home Rule Bill, Ueberblick, Ausdehnung des Kaiserreichs, Indien, erste unionistische Verwaltung, südafrikanischer Krieg (S. 1—111). Nach einer genealogischen Tafel folgen die nur sachlichen Anmerkungen (S. 113—128) deutscher Sprache.

Ausgabe B enthält denselben Text mit denselben Anmerkungen in englischer Sprache. Beide passend für die Sekunden und Primen aller Lehranstalten.

6. Bd. The Growth of Greater Britain. A Sketch of the History of the British Colonies and Dependences by F. B. Kirkmann. Mit einer Karte von Süd-Afrika. Ausgew. und erl. von Dr. J. Klapperich. VIII u. 138 S. Geb. 1,60 M.

Der Verfasser ist Geschichtslehrer an der Merchant Taylors' School in London und hat diese seine Elaborate veröffentlicht im 7. Buche der „The Raleigh History Readers“ bei Blackin und S. in Glasgow, welch' letztere dem Herausgeber das Recht zu dieser Veröffentlichung und Bearbeitung gaben. Es schildert 1. das Emporkommen der englischen Seemacht, 2. Britisch Nordamerika, 3. Britisch Westindien, 4. Europäische Besitzungen, 4. Britische Besitzungen in Asien, 5. Britisch Südafrika, 6. Australien und Neu-Seeland, 7. das britische Kaiserreich: alles zum Teil mit entsprechendem biographischen Material (S. 1—123). Sachliche Anmerkungen S. 124—138. Geeignet für die Oberklassen aller höheren Schulen.

7. Bd. **Stories from Waverly.** From the Original of Sir W. Sott by H. Gasscot (Mrs. A. Barton). Für den Schulgebr. erl. von Prof. Dr. J. Klapperich. 103 S. Geb. 1,50.

Enthält Ivanhoe (S. 1—30), Rob Roy (S. 31—57) und Quentin Durward (S. 58—97) in allerdings sehr kurzer, modernisierter Fassung, welche, das ist keine Frage, wohl geeignet ist, in die Lektüre dieses Schriftstellers einzuführen, dessen herrliche Schöpfungen im Original zu lesen nur wenigen unserer Schüler vergönnt ist. Wer sich später in die Werke des Begründers und Meisters des historischen Romans vertiefen will, der bekommt durch gelegentliche wörtliche Anführung kürzerer Stellen aus dem Originale schon eine Vorstellung von der volkstümlichen und veralteten Ausdrucksweise der Scottschen Persönlichkeiten. Da die Herausgeberin schon alle Schwierigkeiten beseitigt hat, umfassen die sprachlich-sachlichen Anmerkungen nur noch S. 98—103. Wird für höhere Mädchenschulen und Privatlektüre empfohlen.

12. Bd. **Macbeth.** A Tragedy by W. Shakespeare. With Introduction and Explanatory Notes edited by Prof. Dr. K. Deutschbein. XIV u. 137 S. Geb. 2 M.

Dem prächtig gedruckten Texte (S. 1—72) geht voraus: 1. Die Geschichte des englischen Dramas bis zu Shakespeares Zeit, 2. Leben und Werke W. Shakespeares, 3. Abfassungszeit und Quellen des Stückes, 4. Metrum, Blankvers und Reim, 5. Sprache (Vokabular, Stil, Grammatik): alles in englischer Sprache (XIV S.). Dem Texte folgen die Anmerkungen nach Akten, Szenen und Zeilen (S. 73—135). Auch sie sind meist englisch gehalten: was aber zu tun nicht nötig gewesen wäre trotz „der gegenwärtigen Ansichten eines großen Teiles der neusprachlichen Lehrerschaft". Doch muß anerkannt werden, daß diese englischen Erklärungen möglichst einfach gehalten sind, „damit sie den Schülern die Lektüre erleichtern und nicht, wie es manchmal geschieht, erschweren". Von dem Werte solcher fremdsprachlicher Kommentierung ist der Herausgeber offenbar selbst nicht so überzeugt, als manche Genossen wohl wünschen möchten. Sonst würde er nicht fortfahren: „Deshalb ist oft der deutsche Ausdruck beigegeben worden, wenn anzunehmen war, daß der Schüler den englischen Ausdruck nicht versteht und bloß seinetwegen noch das Wörterbuch zu Hilfe nehmen muß." Sehr wahr! Wünschen wir dem Herausgeber darum nur, daß nicht auch seine Ausgabe, wie es im Lektüre-Kanon mit den Mann'schen Reform-Ausgaben — unserer Ansicht nach ganz mit Recht — geschieht, als „nur für Lehrer bestimmt" bezeichnet werden, die sich ausschließlich der englischen Sprache beim Unterricht bedienen wollen! Die Anmerkungen sind der Natur der Sache nach mehr sprachlichen als sachlichen Gehaltes. Ganz besonders anzuerkennen sind am Ende jeder Szene und jedes Aktes und des ganzen Stückes selbst die Final Remarks, in welchen der Aufbau, Gang und Fortschritt der Handlung jedesmal ebenso gewissenhaft verzeichnet ist, wie in ihnen auf die innere Entwicklung der Charaktere feinsinniger Bezug genommen wird. So macht alles diese Macbeth-Ausgabe zur besten — mindestens schulmäßigen — Ausgabe, die wir haben.

14. Bd. Ausg. A. **Snowed up!** An Adventure on Exmoor by Ascott R. Hope. Mit Einleit. und Anmerkungen von Prof. Dr. J. Klapperich. VI u. 67 S. Geb. 1,20 M.

Eine englische Schuljungengeschichte aus den Osterferien, während deren die geplante Exkursion verschneite und zu allerhand abenteuerlichen

Erlebnissen führte. Wegen der anmutigen, ungezwungenen und an idiomatischen Wendungen reichen Sprache geeignet zur Einführung in die Umgangssprache des gebildeten Engländers, zudem auch wegen einer Menge von Hinweisen auf englische Gebräuche zur Einführung in englische Lebensverhältnisse passend. Text 55 S., Anmerkungen meist sachlicher Art S. 56—67.

16. Bd. **Life and Customs in Old England.** From The Sketch Book of. W. **Irving.** Für den Schulgebr. bearb. von Prof. Dr. J. **Klapperich.** VI u. 88 S. Geb. 1,40 M.

Nach einem kurzen biographischen Ueberblick folgt der Text, welcher folgende Stücke enthält: des Autors Bericht über sich selbst, Landleben in England, die Dorfkirche, die Witwe und ihr Sohn, Weihnachten, Postkutsche, Weihnachts-Heiliger Abend, Weihnachtstag, Weihnachtsmahl (S. 1—68). Die fast nur sachlichen Anmerkungen füllen S. 69—88. Wie bekannt, vorzüglich geeignet zur Bekanntschaft mit gesellschaftlichem Leben, Sitten und Gebräuchen der Engländer.

Prof. Dr. **H. Müller, Englischer Lektüre-Kanon.** Verzeichnis aller bis zum 15. März 1902 vom Kanon-Ausschuß des Allgem. Deutsch. Neuphilologen-Verbands für brauchbar erklärten Schulausgaben engl. Schriftsteller. 30 S. Marburg 1902, Elwert. 50 Pf.

Dem eigentlichen Kanon gehen Vorbemerkungen zur ersten Liste (vom 28. Februar 1900) voraus, über die seinerzeit hier schon berichtet worden ist und welche nur verständlich sind, wenn man den Kanon selbst in Händen hat. Dieser selbst ist in sieben Kolonnen verfaßt, welche enthalten: 1. in alphabetischer Ordnung die Namen der Autoren und das betreffende Werk, 2. die Angabe des Verlags, Bearbeiters der Auflage und des Preises, 3.—7. Angaben über die Schule und Klasse, wo, sowie ob das Werk statarisch, kursorisch oder privatim gelesen werden soll. Randbemerkungen enthalten eine Fülle methodischer und didaktischer Bemerkungen. Der Reinertrag des Verkaufs dieses unbedingt zur Anschaffung zu empfehlenden — wenn auch immerhin subjektiven Stimmungen und Strömungen unterworfen gewesenen — Kanons fließt der Kasse des Allgemeinen Deutschen Neuphilologen-Verbandes zu. Das Original ist im 10. Bande von Viëtors „Neueren Sprachen“ enthalten.

VIII. Wörterbücher.

1. **Methode Toussaint-Langenscheidt. Taschenwörterbuch der englischen und deutschen Sprache.** Mit Angabe der Aussprache nach dem phonet. System der Methode Toussaint-Langenscheidt. Zusammengestellt von Prof. Dr. **E. Muret.** 2. Bearbeitg. 1902. I. Teil. Englisch-Deutsch. XXI u. 496 S. II. Teil. Deutsch-Englisch. 452 S. Berlin, Langenscheidt. Geb. à 2 M., in 1 Bd. geb. 3.50 M.

Die beiden Teile liegen uns in einem sauberen Bande vereinigt vor. Das Werk ist der Nachfolger des sog. Notwörterbuches, über welches wir den 37. Jahrg. S. 480 f. und den 40. Jahrg. S. 377 zu vergleichen bitten. Aber doch mutet uns das Buch wie ein ganz neues Werk an. Denn wie viele neue Ausdrücke sind doch auf manchen Gebieten aufgekommen, die bereits in den täglichen Gebrauch übergegangen sind! Es sei nur an Radfahren, Automobil und die Elektrotechnik mit ihren vielen Bezeichnungen erinnert! Demgemäß ist das Werk jetzt im ganzen um ungefähr 60 Seiten mit gegen 3000 Stichwörtern und Bedeutungen vermehrt worden, so daß das Buch den Anforderungen des täglichen

Lebens auf jeden Fall, und wohl auch den Bedürfnissen der Schullektüre, vollauf genügen dürfte. Neben dem großen Muret (vgl. unsere jahrelangen Besprechungen desselben) wurde auch Murray benutzt, mit dessen Hilfe viele veraltete Ausdrücke aus dem Buche entfernt wurden. Die Aussprache und phonetische Transkription wurde mit den übrigen Werken desselben Verlages in vollständige Uebereinstimmung gebracht, und die Vorschriften der neuen deutschen Rechtschreibung wurden berücksichtigt. Ueber deren Abweichungen gibt S. IX f. Auskunft, über das Toussaint-Langenscheidtsche System S. XI ff. und über Zeichen und Abkürzungen S. XIV ff. Druck und Ausstattung halten sich auf der Höhe der Veröffentlichungen dieses Verlages.

2. Neues und vollständiges Handwörterbuch der englischen und deutschen Sprache von Dr. **F. W. Thieme**. 18. Aufl., vollst. neu bearb. von Dr. **Leon Kellner**. I. Teil. Englisch-Deutsch. XLVIII u. 491 S. Braunschweig 1902, Vieweg & Sohn. Geb. 5 M.

Der alte Thieme — aber ebenfalls äußerlich und innerlich in einem neuen Gewande und mit neuem Gehalte! Das Vorwort (8 S.) verbreitet sich über Wortschatz, Aussprache, Umschrift, Bedeutung, Redensarten, Grammatik, namentlich soweit sie für ein zugleich auch den Zwecken der Schule dienen sollendes Wörterbuch in Betracht kommen. Die Vorbemerkungen sprechen sich aus über 1. Einrichtung des Wörterbuches im allgemeinen (S. I f.), 2. Abkürzungen (S. III f.), 3. Erklärung der Aussprachezeichen (S. V—VIII), 4. Veränderlichkeit englischer Wörter (Substantiv, Adjektiv, Numerale, Pronomen, Verb: S. VIII—XVII), 5. Tafeln zur Darstellung der Abwandlung englischer Wörter (S. XVII bis XXXII): sehr genau und sorgfältig bezüglich der Verbalflexion, 6. Wortbildung im Englischen nach Präfixen und Suffixen, sowie den betreffenden Sprach-Zusammenhängen geordnet S. XXXIII—XXXV), 7. Literaturgeschichte, nach Schriftstellern, Werken und zeitgenössischen Ereignissen tabellarisch angelegt, und zwar 1. englische (S. XXXV—XLII) und 2. nordamerikanische (S. XLII f.). Nun folgt 8. eine Zusammenstellung englischer Titel und Würden nach Rang, Adresse, Anrede und Schluß (im Briefe): S. XLIV f., endlich 9. eine Zusammenstellung der Maße, Münzen und Gewichte, wie 10. der Thermometergrade mit Tafeln zur Umrechnung. Die lexikalischen Wörter selbst sind durchgängig mit phonetischer Transkription versehen und entsprachen den von uns gemachten Stichproben in Bezug auf Menge und Güte der Darstellung. Das Werk verdient also jetzt wegen seiner Durchführung ebenso vollste Empfehlung, wie wegen seines geringen Preises.

XVI. Französischer Sprachunterricht.

Bearbeitet

von

Oberlehrer G. K. Hauschild,

Professor am Goethe-Gymnasium zu Frankfurt a. Main.

Die zur Besprechung vorliegenden Bücher und Abhandlungen betreffen: Lehrgänge mit Lese- und Uebungsstoff, Grammatiken allein, Monographien zur Grammatik, Uebungsbücher, Konversation, Vokabularien, Lesebücher, Anthologien, Ausgaben, Literaturgeschichten, Wörterbücher, Allgemeines und Methodisches.

I. Lehrgänge mit Uebungsstoff.

1. Dr. **O. Börner** und Dr. **O. Dinkler**, Lehrbuch der französischen Sprache. Mit besond. Berücksicht. der Uebungen im mündl. und schriftl. freien Gebrauch der Sprache. Ausg. E für Fortbildungs- und Gewerbeschulen. II. Teil. Mit 4 Ansichten und 1 Plan von Paris, 1 Hölzelschen Vollbilde (Stadt) und 1 Münztafel. VI. 246 S. Leipzig 1902, B. G. Teubner. Geb. 2,60 M.

Der erste Teil der E-Ausgabe des Börnerschen französischen Unterrichtswerkes wurde im 54. Jahrg. S. 580 f. angezeigt. Der vorliegende zweite Teil bildet ihren Abschluß. Der grammatische Stoff, welcher in den ersten neunzehn Lektionen (S. 1—68) behandelt wird, beschäftigt sich mit der Syntax, zum Teil auch noch Formenlehre des Artikels, des Konjunktivs, Passivs, Pronomens, Adverbs, reflexiven Verbs und der Präpositionen; daneben wird auch noch die Apposition, Wortstellung und Rektion etwas berücksichtigt. Die nächsten dreizehn Lektionen bringen die sogenannten unregelmäßigen Verben zur Anschauung und Einübung (S. 69—121), während die letzten zwei (33. und 34. Lektion) nur zwei Lesestücke zur Wiederholung enthalten (S. 122—133). Die Einteilung der eigentlichen (32) Lektionen ist folgende: 1. Ein französisches Lesestück über Frankreichs geographische, wirtschaftliche und politische Lage und Einrichtung, über Paris und seine Quartiere, Brücken, Gärten und Plätze, über französische Kleinkinderschulen, Münzen und Maße; daneben: Fabeln, Anekdoten, geschichtliche Erzählungen und Privatbriefe bekannter oder erdichteter Persönlichkeiten. Zuweilen kommen zwei solcher kleineren Stücke, manchmal auch noch französische Einzelsätze vor, sei es, um Stoffe zur Abwechslung zu bieten, sei es, um den Induktions- und Uebungsstoff des eigentlichen Lesestückes zu ergänzen; 2. (aber nicht durchweg) die französische Unterhaltung über Frankreich und Paris, Abreise aus der Heimat, Reise nach und Ankunft in Paris, Hotels, Sprache und Sprachfertigkeit, Haus und Hauseinrichtung, Konzert, Besuch, Schnei-

der, Handschuhmacher, Münzen und Maße; sonst: über den Inhalt der Lesestücke; 3. Die Grammatik: Regeln oder formale Reihen, bezw. Paradigmen zu dem Vorausgehenden; sowie phraseologische Angaben; 4. Das Thème, deutsche zusammenhängende Stücke oder Einzelsätze, welche in ziemlich losem und lockerem Zusammenhange mit dem Vorausgehenden stehen; 5. (aber nicht immer) das Exercice de grammaire: französische Sätze mit Infinitiven, an deren Stelle die richtigen Modi und Tempora einzusetzen sind; Aufgaben zur Satzkonjugation; deutsche Sätze als Formenextemporalien; 6. Gedichte: im ganzen zwölf; 7. Aufgaben zur Komposition: Angabe von Aufsatzthemen zu dem vorausgegangenen Lesestoff; 8. Dérivations: Stammwörter mit irgendwelchen Ableitungsendungen, und Aufgaben zur Bildung ähnlicher Derivate. Aus allem geht hervor, daß der Schwerpunkt der Bearbeitung in die Lektüre und in die Konversation gelegt ist. Den 34 Lektionen schließen sich, zu besonderem Gebrauche an Handelsschulen und für Handelszwecke eine Sammlung von Briefen und Antworten, Formularen, Fakturen und Rechnungen an (S. 134—150). Hierauf folgt die im wesentlichen als Formenlehre des Verbs sich darstellende Grammatik (S. 151—173). Den Schluß bildet das den Lektionen nachgehende Vokabular zu den ersten 23 Lektionen (S. 174—188). Das alphabetische französisch-deutsche Wörterverzeichnis soll zur Präparation für die folgenden Lektionen (S. 189—229), das alphabetische französisch-deutsche (S. 230 ff.) zur Uebersetzung der Thèmes dienen. Von auffälligen Einzelheiten sei vorläufig nur auf folgende zwei aufmerksam gemacht: 1. In der 3. Lektion werden als „Präpositionen" unter anderen angeführt au milieu, le long, autour, en face, à cause, à côté, au lieu, obgleich bei fast ihnen allen der substantivische Charakter der Verbindung auch dem Anfänger noch deutlich genug in die Augen springt: auf jeden Fall so deutlich, daß er sich ein anderes damit wieder in Verbindung zu bringendes Substantiv gar nicht anders als durch de verbunden denken kann. Doch damit nicht genug, werden sie nicht einmal einfach als Präpositionen angesehen, sondern ihnen wie den anderen dort aufgezählten „Präpositionen" wird die „präpositionale" Kraft erst durch Verbindung mit de verliehen, wenn es heißt: „Den Genitiv regieren folgende Präpositionen: près de, au milieu de, le long de, u. s. w." Das ist falsch, wenn nach dem ersten Teile (S. 11 u. ö.) du père, de la femme, de l'ami „Genitive" sind; denn dann würde man entweder sagen müssen: près de du père, oder — etwa nach Analogie von ‚beaucoup de fautes' — près de père. Es darf also entweder nur heißen: ‚den Genitiv regieren folgende Präpositionen: près, au milieu, le long u. s. w.', oder was besser wäre: ‚mit folgenden Präpositionen bezw. präpositionalen Ausdrücken wird de verbunden'. 2. Auf S. 49 werden den einfachen Adverbien, für welche beaucoup als Vertreter figuriert, die Adverbien der Zeit und des Ortes, und entweder letzteren allein oder jenen mit die übrigen Adverbien, „zumal die der Weise", gegenübergestellt, um die Schüler auf die richtige Stellung der Adverbien aufmerksam zu machen. Wir kennen den Einteilungsgrund der Verfasser für jene oben angeführte Scheidung nicht; aber wir könnten ihn weder vom Standpunkt der Ableitung noch von dem der Bedeutung oder der logischen Gruppierung für richtig ansehen. Denn von dem Gesichtspunkt der Ableitung aus angesehen ist beaucoup sogar noch einfacher als z. B. das mit angeführte aujourd'hui; von dem der Bedeutung aus ist beaucoup (hier übersetzt ‚viel', besser ‚sehr') einfacher als autrefois (hier übersetzt ‚ehemals'); von dem der

logischen Gruppierung bezw. Kategorisierung aus ist beaucoup gerade so gut auch ein Adverb, nämlich des Grades oder der Art, wie die eben angeführten solche der Zeit sind.

Die vier Ansichten von Paris stellen dar: Konkordienplatz, Louvre, Notre-Dame und Ansicht der Altstadt vom Louvre aus.

2. Dr. O. **Börners** neusprachl. Unterrichtswerk nach den neuesten Lehrplänen bearbeitet. Oberstufe zum Lehrbuch der französischen Sprache. Mit besond. Berücksicht. der Uebungen im mündl. und schriftl. freien Gebrauch der Sprache. Ausgabe C. Mit 1 Hölzelschen Vollbild (Stadt) und 8 Abbildungen von Paris. Hierzu in Tasche: französisch-deutsches und deutsch-französisches Wörterbuch. 2. Doppel-Aufl. VIII. u. 235 S. Leipzig 1903, B. G. Teubner. 2,80 M.

Von diesem Teile des Börnerschen Unterrichtswerkes hat uns weder der erste Teil noch die erste Auflage bis jetzt vorgelegen. Wir können deshalb über den hier vorliegenden zweiten Teil der zweiten Auflage nur berichten, daß er die seit 1896 erschienene C-Ausgabe abschließt, indem er die Hauptgesetze der Syntax der französischen Sprache behandelt; die vorliegende Neuauflage wird vom Verfasser selbst als ein ziemlich unveränderter Abdruck der ersten Auflage bezeichnet. In der Uebersicht über das Börnersche Unterrichtswerk wird Ausgabe C als verkürzte Neubearbeitung der Ausgabe A bezeichnet. Das Lehrbuch der letzteren wurde zum ersten Male im 45. Jahrg. S. 466 ff., ihre Oberstufe im 47. Jahrg. S. 477 ff. angezeigt. Letzterer entspricht das vorliegende Buch im großen und ganzen immer noch, wenn auch auf das Kultur- und Geistesleben des französischen Volkes noch mehr Rücksicht genommen und der innere Zusammenhang zwischen Exercice, Thème, Conversation noch mehr gewahrt ist. Die Zahl der Lektionen ist hier auf 14 herabgesetzt. Sie behandeln Wortstellung und Inversion, Tempus- und Moduslehre, Artikel, Adjektiv, Zahlwort, Adverb, Objekt, Infinitiv, Pronomen, Partizip und Konjunktion (S. 1—120). Abschnitt I jeder Lektion (Grammaire) gibt hier wie dort keinen Regelstoff, sondern weist nur auf denselben durch Angabe der Seiten und Paragraphen hin, unter denen er sich in den „Hauptregeln der französischen Grammatik, Ausgabe B, syntaktischer Anhang" desselben Verfassers findet. Ueber die ursprünglichen „Hauptregeln" vgl. 45. Jahrg. S. 486 f., über den ursprünglichen „Syntaktischen Anhang" vgl. 47. Jahrg. S. 495. Ueber die Zusammenziehung derselben zu einer Ausgabe B wurde im 50. Jahrg. S. 513 berichtet. Abschnitt II jeder Lektion enthält Lecture, d. h. ein oder zwei große zusammenhängende Stücke über Pariser oder französische Verhältnisse (Seine, Nationalbibliothek, Hallen, öffentliche Gebäude, der große Preis, Paris im Dezember 1870; Jeanne d'Arc, Bayard, Vincenz de Paul, Weinbau, Weihnachten in Frankreich, Reisen im alten Frankreich, die Akademie der Blumenspiele, die Preisverteilung, der Ackerbau in Frankreich, deutsche Soldaten in Frankreich 1870, J. Favre und Bismarck in Versailles) oder über allgemeinere Verhältnisse (Erfindung der Luftballons, Entdeckung der neuen Welt, Buchhaltung, Luxus und schöne Künste, Lesen, Arbeiten, Leben, Sprechen, Unterhalten u. dgl.): also ist auch hier besonders französisches Leben berücksichtigt und für den unter Umständen nötigen Wechsel gesorgt. Der III. Abschnitt, das Thème, die deutsche Uebersetzungsaufgabe, steht inhaltlich mit dem Vorausgehenden insofern in Zusammenhang, als ähnliche Verhältnisse u. dgl. besprochen werden, für deren Behandlung anfangs der Sprachschatz der vorausgehenden Nummer genügt (Louvre, Eiffelturm; beschreibende

Briefe über Paris und Berlin; Literatur unter Ludwig XIV., Molière und Lafontaine, Geschichte des französischen Theaters, Napoleons Abschied; Augustus und Ludwig XIV., Gallien und die Gallier; Rückkehr des Kolumbus). Der IV. Abschnitt jeder Lektion, die Konversation, behandelt Stoffe aus dem Schulleben und dem täglichen Verkehr; denn „nicht an das Lesestück allein dürfen sich Sprechübungen anschließen; wenn Gewandtheit in der Sprache des täglichen Lebens verlangt wird, so müssen die Lernenden in die Welt des Verkehrs geführt werden und mit dem Lehrer über die verschiedensten Gebiete sich frei unterhalten lernen, nicht aber immer beim Wortlaut eines Lesestückes stehen bleiben." Demgemäß stehen nun hier französische Fragen über: Stadt, Haus, Möbel, Körper (Gesundheit und Krankheit), Mahlzeiten, Feste und Vergnügungen, Reisen, Handel und Industrie, Wissenschaften und Künste, Kirche, Schule und Universität, Land- und Gartenbau, Jagd, Krieg, Heer, Flotte u. dgl.). Der V. Abschnitt jeder Lektion, die Komposition, ergänzt das Vorhergehende, in welchem ja an und für sich schon genug Materialien zu Aufsatzübungen enthalten sind, insofern darin noch außerdem ganz ausdrücklich Aufgaben hierzu — meist mit Disposition und Planangabe — gegeben werden. Einen fast ebenso großen Umfang wie das eigentliche Lehrbuch dieses Teiles umfaßt der Anhang hierzu (S. 121—220). Er bietet nämlich: 1. 16 Gedichte (mehrere von V. Hugo, Béranger, Lafontaine, Coppée) in sachlicher Ordnung (S. 120—140), 2. Zwei große Abschnitte zur Lektüre: Hundert Jahre französischer Geschichte nach Magin, Grégoire, Barrau (S. 141—153) und politische und administrative Organisation Frankreichs nach Pagès (S. 153—159). Es folgen 3. Thèmes: 9 Gruppen deutscher zusammenhängender Stücke und Einzelsätze zur abwechslungsweisen Einübung der Inversion, sowie der Syntax des Verbs, Artikels, Adjektivs, Adverbs und Pronomens (S. 160—195): inhaltlich auch hier zum Teil französische Verhältnisse berührend. Daran schließen sich 4. Geschäftsbriefe, Quittungen, Billets, Frachtbriefe, Postanweisungen, Zolldeklarationen und Wechsel (S. 196 bis 210). Hieran reiht sich 5. die Besprechung des Hölzelschen Bildes „die Stadt" nach Totalansicht, Gebäuden, Verkehrsmitteln, Personen, Tieren, Gärten und Anlagen (S. 211—217) mit den Präparationen dazu (S. 218—220). Hiermit ist der Anhang abgeschlossen. Es folgt nun noch das Vokabular zu den Unterhaltungsübungen, dem Gange derselben folgend (S. 221—235). Von den acht Bildern stellen vier dasselbe dar, wie die des oben besprochenen Buches; die anderen vier lassen sehen: das Grand Hotel auf dem Boulevard des Capucines, den Triumphbogen, den Invalidendom, den Eiffelturm. Das in Tasche beigegebene Wörterbuch gibt in alphabetischer Ordnung: 1. Die Vokabeln zu den 14 Lektionen und zu Nr. 1, 2 und 4 des Anhangs (S. 1—84), 2. Die Vokabeln zu den Thèmes der Lektionen und der Nr. 3 des Anhangs (S. 85—131): so ist auf jeden Fall alles getan, um das Buch zu einem recht brauchbaren und angenehmen zu machen.

3. Dr. **Otto Börners** neusprachliches Unterrichtswerk, nach den neuen Lehrplänen bearbeitet. Französischer Teil. Ausgabe F. Lehrbuch der französischen Sprache für Präparandenanstalten und Seminare. Nach den Bestimmungen vom 1. Juli 1901. I. Teil. XIII u. 280 S. Mit den Hölzelschen Bildern der Jahreszeiten, 1 Karte von Frankreich, dem Plan von Paris und 1 Tafel der französ. Münzen. Leipzig 1902, B. G. Teubner. Geb. 2,80 M.

Nachdem durch Verfügung vom 1. Juli 1901 nur eine moderne Sprache als obligatorischer Gegenstand auch in den Lehrplan der preu-

ßischen Präparandenanstalten und Seminare eingeführt ist, hat sich der Verfasser beeilt, eine für diese Anstalten geeignete Sonder-Ausgabe seines Unterrichtswerkes herzustellen. Denn wenn nun einmal dem Seminar als einer modernen Anstalt eine moderne Sprache zugeführt wird, da muß es wohl wegen seiner formal bildenden Kraft, wegen seiner festen Konstruktion und wegen seiner logischen Schärfe das Französische sein. Zudem hat die schöngeistige französische Literatur so befruchtend und anregend auf die Deutschen gewirkt, daß schon mit Rücksicht auf die Vertiefung der Kenntnis unserer Nationalliteratur diese moderne Sprache bevorzugt werden müßte, ganz abgesehen davon, daß auch die pädagogische Literatur Frankreichs bis zu unseren Tagen herauf unsere vollste Berücksichtigung verdient. Das sind die Gesichtspunkte, welche den Verfasser bei der Herstellung dieses Buches leiteten und welche in nuce auch in demselben zu erkennen sind. Es geht zunächst freilich ganz elementar zu Werke. Denn es beginnt mit einer Einführung in die französische Sprache, welche in den Leseübungen (S. 1—7) vom Laut ausgeht, wie er schriftlich dargestellt wird, und welche meist nur Einzelwörter, zuweilen auch Sprechübungen in Sätzen enthält, während die Buchstaben- und Silbenlehre (S. 8 ff.) sich über das Alphabet, die stummen Schriftzeichen, die orthographischen Hilfszeichen und die Silbentrennung verbreitet, und mit Leseübungen schließt, aus denen der bestimmte und unbestimmte Artikel, der Kasus-Gebrauch von de und die Pluralbildung auf s gewonnen werden kann. Der zweite Teil des Buches enthält die Uebersetzungs-, Sprech- und Aufsatzübungen (S. 11—149). Sie sind in 56 Lektionen untergebracht, welche stets enthalten: 1. Exercice, 2. Conversation, 3. Grammaire, u. welche ferner enthalten können: 4. Exercice de prononciation, 5. Thème. 6. Composition, 7. Famille de mots, und Dérivations, 8. Etude de mots. Das französische Lesestück (1) bespricht in zunächst natürlich sehr einfachen Sätzen: Haus, Speisesaal, Verwandtschaft, Volksschule, Rechnen, Stundenplan, Alter, Zeit, Körper, Seminar, Kleidung, Sprechen, Gewerbe und Berufe, Reise, Besuch, zwischen eingestreut sind: Anekdoten, moralische Erzählungen, Briefe verwandten Inhalts und biblische Stücke. Mit der 26. Lektion beginnt die Besprechung der Hölzelschen Bilder zu den vier Jahreszeiten. Sie wird abgelöst, bezw. unterbrochen durch Besprechung von Monaten, Speisen und Getränken, Mahlzeiten, Zugvögel, Festzeiten, Gesundheitszuständen u. s. w., außerdem durch eine Menge eingeflochtener Anekdoten, geschichtlicher und moralischer Erzählungen, Fabeln, Briefe u. s. w. Nachdem schon von der dritten Lektion an in Fußnoten entsprechende Commandements mit Uebersetzung gegeben sind, treten von der 10. Lektion an Sätze mit solchen befohlenen oder vor sich gehenden Schultätigkeiten gleich als zweite Partie des Exercice an, während von der 31. Lektion an, um Anschauung und Einübung fruchtbarer zu machen, eine Sammlung lose zusammenhängender Einzelsätze überhaupt meist den zweiten Teil der folgenden Lesestücke bildet. Die französischen Unterhaltungen (2) geben anfangs auf die Frage auch die Antwort, während schon von der 3. Lektion an auch die Frage allein gegeben und es also dem Schüler überlassen wird, die richtige Antwort zu finden und zu bilden. Ihre Gegenstände werden natürlich zum Teil von den Lesestücken geliefert, zum Teil werden sie auch in ganz freier Weise entwickelt. Die Grammatik (3) stellt aus 1 und 2 sich ergebende formale Reihen zusammen oder gibt sie auch gleich als Paradigmen, wenn die vorausgehenden Nummern nicht genug Material dafür boten. Mit ihr

sind Aufgaben verknüpft, welche verlangen: Umformungen, Wörter (Artikel, Pronomen) einsetzen, Formen bilden, Numerus-, Tempus- und Personenveränderungen, Fragen bilden, Zusammenstellung von gewissen Wörtern und Formen, Konjugationsübungen, Anwendung bestimmter Satzglieder oder Satzformen in gegebenen Sätzen, Verbindung von Wörtern mit Präpositionen, Adjektiven u. dgl., infinitive Angaben zu finiten zu machen, Wörter (Adverbien) bilden, Einsetzung von en und y (fälschlicherweise à angegeben!) für Substantive mit de und à, bestimmte Aussageweisen anwenden oder verändern, bestimmte Verbalformen (Partizipien z. B.) einsetzen, bestimmte Pronomina einsetzen oder sich für die richtigen entscheiden, Wortanalysen, gruppierende Wiederholungen von Wortklassen, Ausdrücken, Formen u. s. w. Die Aussprache-Uebungen (4) bewegen sich hauptsächlich in Satzkonjugationen, Wortergänzungen, Formen-Veränderungen nach Person, Tempus und Numerus. Die Aufsatzübungen (6) beschränken sich meist auf bloße Angabe von entsprechenden Aufgaben. Die Ableitungs-Zusammenstellungen und Aufgaben (7) verstehen sich von selbst; die Wortstudien (8) verlangen bestimmte Wortklassen auszuschreiben, einfache Sätze auszuschreiben oder die Art der Satzglieder anzugeben u. s. w. Die Aufgaben zum Uebersetzen ins Deutsche (5) finden sich im Anschluß an die Lesestoffe und Unterhaltungen zusammengestellt auf S. 150—186. Sie beginnen mit den einfachsten Formen und schreiten zu recht zusammengesetzten Sätzen fort, bis sie schließlich mit zusammenhängenden Stücken enden. Der grammatische Stoff, der in ihnen ebensowohl zur Einübung bezw. zur Kontrolle kommen soll, wie er in den anderen Abschnitten jeder Lektion zunächst zur Anschauung und Einübung gelangt, behandelt — zunächst methodisch — Präsens von avoir, Frageform, Zahlwörter, Plural der Adjektive, Präsens von être, dasselbe von Verben auf -er, Verneinung Teilartikel im Plural, Mengewörter, Imperativ, Demonstrativpronomen, Orthographisches zur ersten Konjugation, Präsens der zweiten und dritten Konjugation, die Bildung des Imperfekts, Défini, Futur und Conditionnel, sowie der zusammengesetzten Zeiten. Nach den Verhältniswörtern wird die Kasusbildung behandelt, nach dieser der Teilungsartikel im Singular, der Gebrauch der Mengewörter, die Komparation und abweichende nominale Flexion und Motion überhaupt. Ueber die Zahlwörter geht es nun zum Passiv und Konjunktiv, zu den Nominalformen des Verbs und den Adverbien. Nach einer Lektion über Wort- und Satzanalyse setzen die übrigen Pronomina (Personalpronomina als Objekte) ein, mit denen die gebräuchlichsten unregelmäßigen Verben von der 42. Lektion an verbunden werden. Ein Anhang gibt zunächst poetische Rätsel und andere Gedichte (S. 187—197), die Besprechung des Sommerbildes als Probelektion (S. 198—202), eine mathematische Stunde in drei Kursen (S. 203—207), eine Reise nach Paris (S. 208—216). Hierauf folgt das Vokabular zu den Lektionen und Themen (S. 217—254) und das alphabetische deutsch-französische Wörterbuch zu den Themen (S. 255—280). Der Verfasser denkt, daß dieser erste Teil seines Lehrbuches für sämtliche preußische Präparandenklassen, für die bayrischen Seminarklassen und für Sexta und Quinta bezw. auch noch Quarta der sächsischen Seminare ausreicht. Sollte trotz der leichtfaßlichen Musterbeispiele doch ein besonderes Regelbuch gewünscht werden, so schlägt er als solches vor: entweder seine „Hauptregeln der französischen Grammatik“ (zum erstenmal hier angezeigt im 45. Jahrg. S. 486 f.) oder: seine Grammaire systématique, die uns noch nicht zur Besprechung vorgelegen hat.

die Lektüre verweist er auf das von uns in seinem ersten Teile angezeigte Lesebuch für Seminare (53. Jahrg. S. 563 f.), auf welches übrigens auch schon in der zweiten Hälfte des vorliegenden Buches verwiesen ist, wenn man etwa zu den einzelnen Lektionen schon passende Lesestücke haben wollte.

4. **X. Ducotterd**, Lehr- und Lesebuch der französischen Sprache mit besonderer Berücksichtigung des freien Gedankenausdruckes. Unterstufe. Mit 3 Bildern. XXVI u. 94 S. Geb. 1,60 M.

5. Dasselbe. Mittelstufe. Mit 2 Bildern und 1 Karte. III u. 160 S. Geb. 2,20 M.

6. Dasselbe. Oberstufe. Mit 1 Plan der Stadt Paris und 1 Karte von Frankreich. VI u. 367 S. Frankfurt a. M. 1901/02, C. Jügel. Geb. 3,60 M.

Bezüglich des methodischen Ausgangspunktes des Verfassers darf immer noch auf dessen „Die Anschauung, auf den Elementarunterricht der französischen Sprache angewendet u. s. w." hingewiesen werden, welches Buch hier im 34. Jahrg. S. 308 ff. besprochen wurde. Später veröffentlichte der Verfasser in Gemeinschaft mit Mardner einen Lehrgang, dessen erster Teil in erster Auflage im 39. Jahrg. S. 527—531, in zweiter Auflage im 41. Jahrg. S. 407 besprochen wurde. Der zweite Teil fand seine Besprechung für die erste Auflage im 40. Jahrg. S. 503 f., für die dritte Auflage im 48. Jahrg. S. 527 f. Die „Winke zu Ducotterd und Mardners Lehrgang der französischen Sprache" wurden außerdem ausführlich dargelegt im 51. Jahrg. S. 454—457. Im allgemeinen dürfte man sich also über die methodische Grundrichtung des Verfassers hiernach so ziemlich für informiert halten können: doch würde man sehr irren, wenn man glaubte, es jetzt hier einfach nur mit mehr oder minder vermehrten und verbesserten Neuauflagen zu tun zu haben. Das Gegenteil davon mag schon daraus erhellen, daß der früher erste Teil jetzt in zwei Bücher, die Unter- und Mittelstufe, zerlegt ist, und daß der früher zweite Teil jetzt fast ein neues Buch geworden ist, wie aus dessen besonderer Besprechung hervorgehen wird.

Die Unterstufe zerfällt in: I. Die Vorschule, und diese wieder in die Lautlehre (S. I—XIV), in die Leseübungen in Lautschrift (S. XV bis XVIII) und in das Wörterverzeichnis zur Vorschule (S. XIX—XXVI); II. Das Elementarbuch (S. 1—28), welches in 40 Lektionen die drei Bilder (Wohnzimmer, Garten mit Landhaus, Bauernhof) bespricht und mit der normannischen Erzählung vom Wolf und den Geißlein schließt; III. Die Grammatik (S. 29—43), in welcher das grammatische Material in der Reihenfolge zusammengestellt wird, wie es aus jenen Lektionen gewonnen bezw. an ihnen geübt werden soll: bestimmter Artikel, Plural- und Fragebildung, Präsens von avoir, possessive Adjektive, Stellung des Partizip, Verneinung, Präsens von être, Uebereinstimmung des Adjektivs, Zahlwörter, 1. Konjugation im Präsens und Part. Perf., demonstrative Adjektive, Kasusbildung, Wortfolge, Fragepronomen und Umschreibung desselben; Teilungsartikel, fragende Adjektive, Imperfektbildung (s. o.), Défini der ersten Konjugation, verbundene Personalpronomen, Imperativ, Futurbildung (s. o.), en und y; Relativpronomen, Komparation, Präsens, Imperfekt, Défini und Futur der Verben auf ir, Bildung des Conditionnel. In der Mitbehandlung der zweiten Konjugation während der Besprechung der drei Bilder liegt also das Neue des Elementarbuches der vorliegenden Unterstufe ebenso mit enthalten, wie in den zahlreicher hinzu gekommenen Kinderliedern, Kindergeschichten, Kindergesprächen und Kinderbriefen; IV. Die Uebungen (S. 44—66)

zu den einzelnen Lektionen. Sie verlangen: Wortergänzungen und Formenbildungen, enthalten Aufforderungen, veranlassen zum Antworten auf gestellte Fragen, zur Ausführung angegebener Tätigkeiten, besprechen das Lesestück, geben Aufgaben zur Satzkonjugation, zur Veränderung der Aussageformen, zur Zusammenstellung von Wörtergruppen, zur Herstellung zusammenhängender Beschreibungen, zur Verwandlung der Personen und Tempora, zur Bildung bestimmter Sätze und Satzgruppen u. dgl. Schließlich werden auch Hin-Uebersetzungen gegeben und verlangt; V. Die Lieder mit beigesetzten Melodien (S. 66—71); VI. Das Wörterverzeichnis zum Elementarbuch nach Lektionen und Uebungen geordnet. Die Vorschule wird weiter unten besprochen werden.

Die Mittelstufe bespricht I. in 23 Lektionen die zwei Bilder Dorf und Stadt auf S. 1—29. Dies geschieht in Lesestücken, welche Dorfgeschichten, Land- und Ortsbeschreibungen, welt-, literatur- und kulturgeschichtliche Anekdoten enthalten oder ländliche und städtische Beschäftigungen in Briefen und Gesprächen behandeln und fast nur auf französischem Boden sich bewegen. An ihnen sollen die Verben auf oir (Sippe recevoir) — also wieder etwas über den früheren ersten Teil Hinausgehendes! —, die absolut gebrauchten Pronomina, sämtliche Zahlwörter, sämtliche andere Pronomina, die (regelmäßigen) Verben auf re, der Gebrauch des Part. passé und des Subjonctif, die Bildung des passiven und reflexiven Verbs zur Anschauung gebracht werden. Dieser grammatische Stoff wird II. in derselben Reihenfolge zusammengestellt in der Grammatik (S. 31—51) mit vollständig durchgeführter Verbaltabelle im Aktiv (S. 52—57). III. Geübt aber wird er in den Uebungen (S. 58—86). Sie verlangen: Unterhaltung über das Lesestück, Satzkonjugieren nach Angabe, Beantwortung gestellter Fragen, Erklärung von Wörtern und Begriffen, Veränderungen des Numerus und der Person, Wortableitungen bezw. Bestimmung solcher, Wiederholungen, Zusammenstellung von Wörtern und Wortgruppen, Ergänzung von Wörtern und Satzgliedern, Beschreibungen nach Angabe von Plan und Disposition, Hin-Uebersetzungen und Rück-Uebersetzungen. Wie in der Unterstufe sich außer den im Lesestoffe befindlichen Gedichten noch fünf in den Uebungen fanden, so treten hier zu den sieben Gedichten der ersten Abteilung noch vier in den Uebungen hinzu. IV. Die fünf Lieder mit Melodieangabe V. Der Anhang, bestehend aus zwölf Gedichten (S. 91—99) und aus achtzehn Prosastücken, von denen einige eine Sammlung von Sprichwörtern, zum Teil mit Erklärung, andere von Privatbriefen enthalten, während die anderen landes- oder kulturgeschichtliche Verhältnisse und Züge darstellen. Das Buch schließt mit dem VI. Vokabular zu dem Lese- und Uebungsstoff (S. 121—160).

Die Oberstufe bietet gleichfalls zuerst (I.) die Lektüre in vierzig Lektionen und sechs Récapitulations bezw. Répétitions mit zusammen 89 Lesestücken, darunter siebzehn Gedichten und fünfzehn Zusammenstellungen von Sprichwörtern, Redensarten und Gallizismen (S. 1—84). Inhaltlich geben sie Auskunft über geographische, landes-, literatur- und kulturgeschichtliche Verhältnisse und Beziehungen von Frankreich und den Franzosen, und zwar in Form von Beschreibungen, Schilderungen, Gesprächen, Briefen, Erzählungen, Fabeln und Anekdoten: die Hälfte mit Angabe der Autoren, deren Werken sie entlehnt sind, und mit biographischen Einzelheiten entweder im oder unterm Texte. Der grammatische Gang ist im großen und ganzen der des früheren a. a. O. besprochenen zweiten Teiles. Der Gebrauch der Zeiten und Rede-

weisen ist zum Teil ausführlicher bezw. in reinlicherer Scheidung der Einzelheiten dargestellt; der Abschnitt ist eingehender behandelt und umfangreicher geworden, auch sind den Präpositionen und Konjunktionen besondere Paragraphen gewidmet. Das grammatische Anschauungs-, Lehr- und Uebungsmaterial wird zusammengestellt in II. der Grammaire mit zehn Kapiteln und 128 Paragraphen (S. 85—171). Im ganzen ist ihre Fassung gedrängter und übersichtlicher geworden. Bei den letzten zwei Kapiteln (s. o.) hat sich die Darstellung mit Recht nur auf eine Zusammenstellung der signifikantesten Beispiele beschränkt. Es folgen III. die Exercices (S. 172—252) zu den einzelnen Lektionen. Sie verlangen: Satzkonjugieren, mündliche und schriftliche Unterhaltungen aus dem Leben des gewöhnlichen täglichen Verkehrs, Unterhaltungen über den Inhalt der Lesestücke, Sätze in den angegebenen Zeiten bilden, Hin-Uebersetzungen, Worterklärungen, Begriffsentwickelungen, Auffindung und Erklärung von Homonymen und Synonymen, Numerus-, Personen- und Zeitveränderungen, Aufsätze nach Dispositionen, Wort- und Satzanalysen, Wörter, Zeiten, Sätze suchen und bestimmen, Auflösung von Partizipial- und Infinitivkonstruktionen durch Nebensätze bezw. Verkürzung von Nebensätzen durch solche Konstruktionen, Sätze berichtigen oder ergänzen, sich für Akkord und Veränderlichkeit (beim Partizip z. B.) entscheiden oder nicht: und was dergleichen den gewiegten Methodiker erkennen lassende Uebungen mehr sind. Es folgen auch hier IV. Chants, sieben Lieder mit Melodien, und V. ein Anhang mit 22 Gedichten (S. 263—288) und 15 prosaischen Stücken zur Geschichte und Geographie Frankreichs und seiner Hauptstadt in verschiedenen Unterabteilungen von Robiquet, Juranville, Bouillet, Ducondray, Sévigné, V. Hugo, Coppée, Legouvé, Barrau, Daudet: Autoren, welche zum Teil auch schon bei dem Lesestoffe beteiligt waren. Zwei Szenen aus dem Malade imaginaire und der Mademoiselle de la Seiglière machen den Beschluß. Die nötigen Vokabeln sind für alle fünf Abteilungen, den einzelnen Stücken folgend, auf S. 327—366 untergebracht. Weil der Lese- und Uebungsstoff umfangreicher geworden ist, ist es natürlich auch der Vokabelschatz geworden; aber ebenso wie die Uebungen und Lesestoffe (Anhang!) nicht alle durchgenommen zu werden brauchen, so brauchen dann natürlich auch nicht alle Vokabeln gelernt zu werden! Für das, was aus dem Lesestoffe als passend für Auffassungskraft, Vorstellungskreis und grammatische Belehrung des Schülers aber einmal ausgewählt wird, sollen natürlich auch die dazu gehörigen Vokabeln gelernt werden. Alles in allem betrachtet, hat der Verfasser in diesem dreibändigen Lehrgange sich einerseits den gesunden und erprobten Errungenschaften der Reformbewegung nicht verschlossen, andererseits aber auch dem Altbewährten gegenüber sich in anerkennenswerter Weise konservativ verhalten. Denn, was er schreibt, bleibt wahr: „Wenn auch die Grammatik beim neusprachlichen Unterricht nur die Dienerin sein kann, so spielt dieselbe nichtsdestoweniger bei einem wahrhaft geistbildenden und erziehlichen fremdsprachlichen Unterricht eine so wichtige Rolle, daß eine schwere Schädigung unausbleiblich sein würde, wollte man ihre Aufgabe und Hilfeleistung übersehen oder geringschätzig behandeln. So lange der Aufbau einer Sprache nach bestimmten Gesetzen erfolgt, so lange wird das grammatikalische Element dem fremdsprachlichen Unterricht unentbehrlich bleiben, wie Luft und Licht den lebenden Wesen. Die Grammatik ist und bleibt das sichere und starke Gerüst, das unser sprachliches Lehrgebäude in allen seinen Teilen festbindet und dauernd zusammenhält."

7. Dr. **C. Pitschel**, Einführung in die französische Sprache auf lautlicher Grundlage. Im Anschluß an die Vorschule zu „Lehr- und Lesebuch der französischen Sprache von X. Ducotterd.“ II u. 31 S. Frankfurt a. M. 1901, C. Jügel. 60 Pf.

Als Verbesserung im Sinne der Errungenschaften der sogenannten „neuen Methode“ betrachtet es Ducotterd, daß er dem oben angezeigten Lehrgange eine „moderne Lautlehre“ beigegeben hat, mit deren Abfassung er den im Titel genannten Kollegen beauftragte, „um sicher zu gehen“. Was in der Unterstufe (s. o.) davon steht, ist nur für die Schüler bestimmt; es ist 1. Die Lauttafel (S. I), 2. Die Einübung der einzelnen Laute nach Lautzeichen, Schriftzeichen, Musterbeispielen und Leseübungen: welch letztere die uns schon bekannten Sätze, Geschichten und Gedichtchen zu den Anschauungsbildern enthalten (S. II—XIV), 3. Diese Leseübungen in Lautschrift (S. XV—XVIII) und 4. Das Wörterverzeichnis zur Vorschule (S. XIX—XXVI). Diese Lautlehre soll, wo es irgend angeht, zusammenhängend und ganz durchgearbeitet, und auf diese Weise der Aussprache eine breitere und sichere Grundlage gegeben werden. Doch sollen die Lautübungen nicht bloß gelesen, sondern eine gewisse Anzahl von Musterwörtern sollen, ebenso wie die Spielreime u. dgl. bei jeder Uebung von den Schülern auswendig gelernt, von dem Lehrer diktiert und zu den elementarsten Sprechübungen verwertet werden. Denn zum Zwecke der orthographischen Vertiefung betrachtet es Ducotterd für besonders wichtig, eine gewisse Anzahl Wörter und idiomatische Ausdrücke auswendig lernen zu lassen, die der Lehrer dann dictando schreiben läßt.

Das eben angezeigte Büchlein nun ist zur weiteren Orientierung des Lehrers bestimmt, welcher die Ducotterdschen Bücher in ihrer Neubearbeitung benutzt; es will andere den Unterrichtsbetrieb auf lautlicher Grundlage näher kennen lernen lassen, und wieder andere in bequemer, elementarer Weise und in Anlehnung an konkreten Stoff über eine der wichtigsten Fragen des neusprachlichen Anfangsunterrichtes sich ein Urteil bilden lassen, nämlich: welches beim Unterricht die naturgemäßeste Einführung in eine lebende fremde Sprache ist. Als solche sieht er die auf lautlicher Grundlage geschehende an, namentlich wenn dabei die überlieferte Schreibung der Wörter dem Schüler möglichst lange und sorgfältig vorenthalten wird. Eine gründliche Lautschulung verlangt besondere Lautzeichen und Lautschrift, welche auf einer Lauttafel zusammengestellt werden. Demgemäß enthält das vorliegende Büchlein nach 1. einer Einführung in die französische Lautlehre (S. 1 f.), 2. Die Lauttafel des MF bezw. die Viëtorsche mit Bemerkungen (S. 3 f.), 3. Die Einübung der einzelnen Laute an Musterbeispielen und Leseübungen in Lautschrift mit Vorbemerkungen (S. 5—7) und dann die aus der Vorschule der Unterstufe bekannten Musterbeispiele, Leseübungen, Kinderreime u. s. w. nur in Lautschrift (S. 8—18), endlich 4. Die Musterbeispiele und Leseübungen in gewöhnlicher Orthographie (S. 18—31). So kann in der Tat jemand, der sich für die schulmäßige Behandlung der Phonetik interessiert, diesem Interesse mit Hilfe des oben angezeigten Heftchens gerecht werden, ohne die Ducotterdsche Unterstufe selbst haben zu müssen.

8. O. **Ganzmann**, Lehrbuch der französischen Sprache auf Grundlage der Handlung. 1. Stufe. X u. 161 S. Berlin 1902, Reuther & Reichard. Geb. 1,70 M.

Das Buch ist als erste Stufe eines Lehrganges für die unteren vier Klassen der Real- und höheren Mädchenschulen und anderer An-

stalten mit ähnlichem Lehrplan gedacht. Es ward angeregt durch v. Sallwürks „Fünf Kapitel vom Erlernen fremder Sprachen“ und stellt als Grundlage des methodischen Verfahrens die Handlung hin. „Es wird irgend eine Handlung ausgeführt, wozu verschiedene Tätigkeiten nötig sind. Die zusammenfassende sprachliche Darstellung dieser Tätigkeiten gibt die Form einer Erzählung im weitesten Sinne. Diese bietet nun den Vorteil, daß das Kind, während es dieselbe reproduziert, zugleich die entsprechende sachliche Vorstellungsreihe unwillkürlich vor seinem geistigen Auge vorbeipassieren läßt. Es wird so eine enge Verknüpfung der Sprach- mit den Sachvorstellungen erreicht, was ja das Ziel jedes Sprachunterrichtes sein muß. Wesentlich gefördert wird diese Reproduktion dadurch, daß bei jeder Handlung eine grammatische Erscheinung in den Vordergrund tritt“: also etwas von Gouin und etwas von Brassai! Da der Verfasser eine eingehende Begründung dieses Verfahrens in seiner in demselben Verlage erschienenen Schrift „Ueber Sprach- und Sachvorstellungen“ zu geben versucht haben will, uns aber diese Schrift nicht mit zur Besprechung zugegangen ist, so müssen wir darauf verzichten, auf seine methodischen Grundanschauungen des näheren einzugehen, und müssen uns vorbehalten, bei der Besprechung der versprochenen zweiten und dritten Stufe seines Lehrganges darauf zurückzukommen, wenn uns jene oben erwähnte Schrift mit eingesandt worden sein wird. Denn nur dann läßt sich nicht bloß über deren Denk-Richtigkeit im allgemeinen, sondern auch über deren folgerichtige Anwendung und Betätigung im besonderen ein klares und sicheres Urteil bilden und gewinnen. Vorderhand begnügen wir uns daher mit einer Anzeige des Ganges und Inhaltes dieses Buches. Es umfaßt sechs Abschnitte: 1. Ein Vorbereitungskursus mit acht Lektionen (S. 1—27), 2. Ein Vormittag mit sechs Lektionen (S. 28—40), 3. Ein Mittag, Nachmittag und Abend in neun Lektionen (S. 41—62), 4. Ein Sonntag in sechs Lektionen (S. 63—78), 5. Die Ferien: eine Reise in fünf Lektionen (S. 79—93), 6. Die Ferien: das Land(leben) in acht Lektionen (S. 94—115). Hierzu kommen die Melodien der zehn Gesänge (S. 116—119), die systematische Uebersicht der methodisch behandelten Partien aus der Laut- und Schriftlehre, aus der Formenlehre, aus der Wortbildungslehre und aus der Satzlehre (S. 120—125), das den Lektionen nachgehende Vokabular; für die ersten acht Lektionen zugleich mit phonetischer Umschrift (S. 126—142), endlich das alphabetische französisch-deutsche Wörterverzeichnis (S. 143—161). Stofflich werden u. a. behandelt in 1 (s. o.): Klasse, menschlicher Körper, Kleidung; in 2: Frühstück, Gang zur Schule, Rechenstunde, Pause, Lesestunde; in 3: Mittagessen, Schularbeiten machen, Gang in den Weinkeller, auf die Post, zum Fleischer; beim Fleischer, in der Küche; Abendessen und Zubettgehen; zu 4: Ausflug, Schmetterlingsfang, Vögel im Nest, Fischfang, Einkehr; zu 5: Einpacken, Abreisen, Abfahrt, Ankunft, Brief schreiben; zu 6: Morgen auf dem Lande, Hühnerhof, Nußbaum, Apfelbaum, Wetter. Eingestreut sind Gedichtchen und Geschichtchen, Fabeln und Gespräche über verwandte Gegenstände (Schnecke, Katze, Puppe, Pudel, Wiege, Biene, Fuchs, Wolf, Eichhorn, Mandel, Weihnachten, Pferd, Hahn, Storch u. s. w.) Jede Lektion enthält 1. Die Anschauung bezw. die Einführung des Tätigkeits-Stoffes, 2. Die Besprechung damit zusammenhängender Oertlichkeiten, Persönlichkeiten, Gelegenheiten, Verhältnisse und Beziehungen: alles mit vollständigen Fragen und angedeuteten Antworten, 3. Die Aufgaben: Bildung von Fragen und Antworten, Bildung und Ausführung von Befehlen, An-

nahme anderer Personen, Zeiten, Orte und Beziehungen für die in Rede stehenden Tätigkeiten, 4. Die Grammatik. Sie bringt ganz allmählich und langsam heran: Artikel, die verschiedenen Personen des Ind. Präs., possessive Adjektive, Adjektivbildung, Teilungsartikel, Personalpronomen, Genitivbildung, Zahlen, Interrogativpronomen, de nach Mengewörtern, Verneinung, Infinitiv, demonstrative Adjektive, zusammengesetzte Frage, Präsens der drei regelmäßigen Konjugationen, reflexives Verb, Imperativ, Perfekt, Personalpronomen als Objekt, Part. Perf., Pronomen mit Imperativ, Gebrauch der Hilfsverben bei den zusammengesetzten Zeiten, Uebereinstimmung des Partizips, zusammengesetzte Substantive, Vorsilben, Komparation, en und y, Imperfekt und Konditionnel, Infinitiv mit Präposition, absolute Personalpronomina, modale Adverbien und ihre Bildung, Plurale auf x, Gebrauch von tout und daneben die gebräuchlichsten unregelmäßigen Verben (wenigstens im Präsens). Auch mit der „Grammatik", die mehr in der Zusammenstellung der vorgekommenen Beispiele, als in der Vorführung darüber handelnder Regeln besteht, sind Aufgaben verbunden, welche verlangen: bestimmte Wortklassen, bestimmte Formen suchen, bestimmen oder ergänzen, Fragen beantworten, Konjugieren in Einzelformen oder in Sätzen u. dgl. m. Die Anschauungs-, Sprech-, Lehr- und Aufgabenstoffe des Vorbereitungskursus sind neben der gewöhnlichen Orthographie auch in phonetischer Transkription nach Passy-Viëtor gegeben. Eingedruckt sind zwei Pläne: ein Straßenplan für den Gang zur Post und eine Orientierungskarte für den Sonntagsausflug. Indem wir uns, wie schon oben gesagt, unser Endurteil über die praktische Ausführung für die Besprechung der methodischen Grundschrift des Verfassers vorbehalten, dürfen wir doch heute schon sagen, daß die Arbeit auf jeden Fall ebenso eigenartig wie methodisch-didaktisch fein durchdacht ist; manches freilich ist entweder für Deutsche auch ohne Uebersetzen und bei bloßem Hören und Anschauen doch noch zu schwer, oder tritt zu unvermittelt auf, oder imputiert dem Kinde Denkoperationen, die es zu machen weder gewillt noch fähig ist. Bei Verwendung von durchschnittlich 6—9 Stunden auf die Lektion, glaubt der Verfasser, daß diese Stufe etwa in 1 bis 1½ Jahr bewältigt werden könnte.

9. Dr. W. **Knörich**, Französisches Lese- und Lehrbuch. I. Teil: Erstes Schuljahr. 2. Aufl. VIII u. 96 S. Hannover 1902, C. Mayer. Geb. 1,25 M.

Dieses Buch wurde in seiner ersten Auflage im 48. Jahrg. S. 528—533 ausführlich besprochen. Es zerfällt auch jetzt wieder in folgende Teile: 1. Lesebuch, und zwar: a) neun prosaische und zwei Stücke zur Einübung der dem Französischen eigentümlichen Laute (S. 1—3), b) das Kind und seine Umgebung: 23 prosaische und 7 poetische Stücke (S. 4—15), c) 15 prosaische und eine poetische Erzählung (S. 16—22), d) neun Gedichte (S. 22—25), e) vier Lieder zum Singen: ohne Noten, nur mit angegebener deutscher Melodie (S. 25—27); 2. Das Wörterverzeichnis zu den einzelnen Lesestücken (S. 28—61); 3. Das sachlich geordnete Wörterverzeichnis (S. 62—86); 4. Die Grammatik mit Laut-Tabelle (S. 87—96) in der hergebrachten Ordnung der Redeteile. Umfang und Anordnung des Buches sind also im ganzen dieselben geblieben. Dagegen ist die tabellarische Uebersicht über den grammatischen Gehalt der Lesestücke weggefallen und an ihre Stelle auf S. VI ein Vorschlag zu einem Lehrplane für das erste Unterrichtsjahr getreten, aus welchem hervorgeht, daß aus vierzehn angegebenen Lesestücken die bezeichneten

grammatischen Stoffe in der angegebenen Reihenfolge durchgenommen werden sollen, während die übrigen Stücke statarisch oder kursorisch behandelt werden können.

10. **Plötz-Kares'** Kurzer Lehrgang der französischen Sprache. Elementarbuch. Verfaßt von Dr. G. Plötz. Ausgabe E. Neue Ausg. für Gymnasien. Bearbeitet nach den Lehrplänen von 1901. XVI u. 235 S. Berlin 1902, F. A. Herbig. 1,80 M.

Nach den neuen Lehrplänen sind den zwei französischen Unterklassen des Gymnasiums zusammen sechs, denen des Realgymnasiums zusammen neun Stunden zugewiesen. Damit wohl im Zusammenhang ist bei der Gymnasial-Untertertia das Pensum „die gebräuchlichsten unregelmäßigen Verben" fortgefallen, bei der Untertertia des Realgymnasiums geblieben: es mußte also wohl auch dieser Lehrgang durch Herstellung getrennter Ausgaben für beide Anstalten den veränderten Verhältnissen Rechnung tragen. Wie das Elementarbuch des Plötz-Karesschen Lehrganges ursprünglich überhaupt angelegt war, möge man aus dessen Besprechung im 44. Jahrg. S. 529 ff. ersehen. Das den beiden eben genannten Anstalten bisher gemeinsame Elementarbuch fand seine erste Besprechung (als Ausgabe B) im 45. Jahrg. S. 482 f. Die vorliegende, weil für die Gymnasien allein bestimmt, als Ausgabe E bezeichnete Ausgabe desselben hat zwar einige Kürzungen erlitten, aber auch einige Stücke mehr bekommen, innerhalb des grammatischen Pensums aber nur dadurch eine Verschiebung erlitten, daß lehrplanmäßig die Fürwörter hier (in IV) schon, wenigstens vorbereitend, behandelt werden mußten; so werden behandelt: die relativen in Kap. 7, die demonstrativen in Kap. 13, die interrogativen in Kap. 28, die persönlichen und besitzanzeigenden in Kap. 29—31. Die indefiniten sollen nur als Vokabeln bei ihrem Auftreten innerhalb des Lesestückes gelernt werden. Als Hauptkonjugation ist — unseres Erachtens mit Recht — nicht bloß die regelmäßige auf er, sondern auch die auf re (rompre) und die erweiterte auf ir (punir) angesehen worden, deren aktivische Konjugation im Behauptungs-, Frage- und Befehlssatze samt avoir und être, wie der regelmäßigen Deklination, Motion und Komparation dem Quarta-Pensum zugewiesen sind (Kapitel 1—34). Im zweiten Lehrjahr werden behandelt: die Verneinung, die verbundenen Personalpronomen (zum zweiten Male), die reflexiven Verben, die unverbundenen Personalpronomen (zum zweiten Male), die Nominalformen und die Konjunktivformen der Hilfsverben und der Verben auf re und ir, die übrigen Pronomina und die übrigen Formen der Verben auf re (Kapitel 35—56). Dadurch, daß je ein Teil der Konjugation auf ir und re am Ende der beiden Lehrjahre stehen, bleibt es übrigens jeder Anstalt unbenommen, das erste Lehrjahr mit der Konjugation auf er zu schließen, und das zweite mit den zwei anderen zu beginnen und letztere dann auch nicht weiter zu verzetteln, wie es hier nun schließlich doch geschehen ist. Dieser grammatische Stoff wird — bis zum 11. Kapitel in Verbindung mit der Laut- und Aussprachelehre — zur Anschauung gebracht durch die 34 Lesestücke des ersten (S. 1—25) und durch die 21 Lesestücke des zweiten Lehrjahres (S. 26—41). Die Wiederholungsstücke sind fortgefallen. Wo nach Bewältigung dieses Lese- und Uebungsstoffes (s. u.) noch Zeit übrig bleibt, bietet der Anhang noch 18 prosaische (S. 42—53) und neun poetische Stücken (S. 54—57). Der grammatische Lehrstoff wird in Paradigmen und Regeln vorgetragen auf S. 59—111. Er wird durch Hin-Ueber-

setzungen und stete Sprechübungen, Umformungen und Aufgaben zu Umbildungen, natürlich den veränderten Bestimmungen entsprechend, geübt auf S. 113—169. Wer noch besonderen Lesestoff (s. o.) bezw. Materialien zu den geforderten Sprechübungen über Vorkommnisse des täglichen Lebens haben will, dem werden solche in französischer Sprache über Haus, Garten, Möbel, Kleidung, Mahlzeiten, Schule, Straßenleben, Wetter, Zeit (S. 170—175) geboten. Das Wörterverzeichnis, welches den einzelnen Kapiteln des Lesebuches nachgeht, füllt S. 176—200, das zu den Stücken des (Konversations-)Anhanges S. 201—205; über alles Sonstige gibt das alphabetische französisch-deutsche (S. 206—224) und deutsch-französische Wörterverzeichnis (S. 225—254) Auskunft. Bezüglich der Leyguesschen Bestimmungen hat der Verfasser den goldenen Mittelweg eingeschlagen, zusammen mit der Darstellung des bisher allein gültigen Sprachgebrauchs von den Abweichungen Kenntnis zu geben, welche neuerdings der „Duldung" unterliegen.

11. **Plötz-Kares'** Kurzer Lehrgang der französischen Sprache. Elementarbuch. Verfaßt von Dr. G. Plötz. Ausgabe F. Neue Ausg. für Realgymnasien, bearb. nach den Lehrplänen von 1901. XVI u. 270 S. Berlin 1902, F. A. Herbig. 2 M.

Bei diesem Buche dürfen wir im großen und ganzen für dessen allgemeine Stellung innerhalb des Plötz-Kares'schen Lehrganges und für dessen besondere Stellung zu den Lehrplänen von 1901 auf die eben erfolgte Besprechung seines gymnasialen Pendants verweisen. Dem Mehr an Stundenzahl entsprechend sind hier die Wiederholungsstücke geblieben, ebenso die Kapitel, welche für die Erlernung einiger Gruppen der er-Verben (57.—60. Kapitel) und der wichtigsten unregelmäßigen Verben (61.—68. Kapitel) bestimmt sind. In Bezug auf alles übrige gibt das zu dem gymnasialen Elementarbuch Gesagte genügende Auskunft. Erwähnt sei noch, daß der Druck der Präparationen so erfolgt ist, daß die eine Seite (Sprache) derselben zum Memorieren bezw. Repetieren vollständig bedeckt werden kann, ohne daß die andere dadurch in Mitleidenschaft gezogen wird. Der Inhalt des Buches zerfällt in folgende Partien: 1. Lesebuch für das erste Lehrjahr mit 34 Kapiteln (S. 1—25), für das zweite in 34 Kapiteln (S. 26—52), 2. Anhang mit 17 prosaischen (S. 53—63) und 9 poetischen Stücken (S. 64—67), 3. Elementargrammatik (S. 69—125), 4. Uebungen: Hin-Uebersetzungen, Sprechübungen und Aufgaben (S. 127—195), 5. Anhang, enthaltend Material zu Sprechübungen über Vorkommnisse des täglichen Lebens (S. 196—201), 6. Wörterverzeichnis zu den einzelnen Kapiteln des Lesebuches (S. 202—233), 7. desgleichen zum Konversations-Anhang (S. 234—238), 8. Das alphabetische französisch-deutsche (S. 239—258) und deutsch-französische Wörterverzeichnis (S. 259—269).

12. Prof. Dr. **G. Strien**, Lehrbuch der französischen Sprache. Teil I. Ausgabe A: Für lateinlose Schulen. 5., nach den Lehrplänen von 1901 bearbeitete Aufl. VII u. 142 S. Halle 1902, E. Strien. 1,40 M.

Dieser Teil des Lehrbuches schließt sich unmittelbar an das Elementarbuch des Verfassers an (vgl. 44. Jahrg. S. 543 f.) und ist für das zweite Jahr des französischen Unterrichts bestimmt. Im allgemeinen gilt von ihm noch heute, was über seine erste Auflage im 44. Jahrg. S. 544 f. gesagt ist. Nur ist dadurch, daß die vorliegende Ausgabe nur für lateinlose Schulen bestimmt ist, lehrplanmäßig vollständig auf das

unregelmäßige Verb hier verzichtet, und deshalb die Zahl der eigentlichen Lesestücke auf 30 reduziert worden. Da aber ebenfalls lehrplanmäßig die an die Lektüre angeschlossenen Sprechübungen durch solche ergänzt werden sollen, die den regelmäßigen Vorgängen und Vorkommnissen des wirklichen Lebens gelten, und da für diese Besprechungen inhaltlich wertvolle Anschauungsbilder maßvoll benutzt werden sollen, so sind hier als Nr. 31 und 32 Erläuterungen zu dem Hölzelschen Herbst- und Winterbilde gegeben, welche je nach Belieben eingestreut werden können, da sie sehr schön in Gruppen zerlegt sind (Herbst, Weinberg, Dame und Jäger, Knabengruppe, Bauernhaus, Hühnerhof, Hintergrund; Winter, Schmiede, Postschlitten, am Teich, Teich, Stadt). Hierzu treten noch das Heideröslein, der arme Peter und einige Amusettes. Mit S. 58 hat also das Lesebuch sein Ende erreicht. Es folgen die 30 zusammenhängenden Stücke zum Hin-Uebersetzen (S. 59—82) und die Einzelsätze mit Umformungs-Aufgaben über die Bilder (S. 82—87). Auf das französisch-deutsche den einzelnen Lesestücken nachgehende (S. 88—112) und alphabetische deutsch-französische Wörterverzeichnis (S. 112—127) folgt die dem Gange der Lesestücke sich anschließende Grammatik (S. 128 bis 142).

II. Grammatiken ohne Uebungsstoff.

1. Dr. **Fr. Lotsch,** Grammaire française à l'usage des écoles supérieures allemande. Cours superieurs complémentaire. VIII u. 170 S. Leipzig 1902, Rengersche Buchh. 2,10 M., geb. 2,60 M.

Trotz der Anfeindungen, welche der Unterricht in der Grammatik in der letzten Zeit erfahren hat, und trotz der untergeordneten Rolle, welche man ihn spielen lassen möchte, hat es der Verfasser doch unternommen, diese Grammatik zu schreiben und herauszugeben. Denn nicht ohne Grund sieht er die Zeit nicht ferne, wo man wieder einsehen wird, daß grammatischer Unterricht zum Verständnis einer Sprache unumgänglich ist und daß man nur durch ihn korrekt sprechen lernt. Einverstanden ist er aber damit, daß der eigentliche grammatische Unterricht den Oberklassen vorbehalten bleibt; denn erst wenn ein gewisser praktischer Gebrauch der Sprache, ein Schatz von Wendungen und Redensarten erworben ist, kann auf den Oberklassen eine gründlichere Kenntnis der Grammatik gegeben und der Schüler (durch sie) in den Geist der fremden Sprache eingeführt werden. Um aber den anderen Zweck des Unterrichts, den praktischen Gebrauch, nicht zu versäumen, dürfte es sich empfehlen, auch die Grammatik in der fremden Sprache zu lehren, wie man ja schon an vielen Schulen tut: wovon freilich die Lehrpläne von 1901 ebensowenig etwas wissen wollen, wie es die von 1891 taten. Gerade Anhänger der Reform, welche in Oberklassen unterrichten, müssen mit dem Verfasser den Mangel einer nicht bloß französisch geschriebenen, sondern auch für den praktischen Unterricht in Deutschland passenden Grammatik schon lebhaft empfunden haben; denn französische Grammatiken, welche für Franzosen geschrieben sind, können uns nicht genügen, weil sie oft das uns Wichtige übersehen oder Sachen betonen, die für uns wenig Wert und Interesse haben. Wohlverstanden, setzt also die vorliegende Grammatik eine elementare Kenntnis des Französischen bereits voraus, doch hütet sie sich etymologische oder sprachgeschichtliche Erläuterungen zu geben und „Wissenschaft“ mit den Schülern zu treiben: was ganz mit Recht erst der Universität zugewiesen wird, während die

Schule sich an etwas ins einzelne gehenden und leidlich vollständigen grammatischen Entwickelungen genügen lassen soll. Die Vereinfachungen der französischen Orthographie und Syntax sind nach dem Erlaß vom 26. Februar 1901 (vgl. hierzu 54. Jahrg. S. 588 ff., namentlich aber S. 589, Nr. 3: Lotsch, die neue französische Orthographie vom 26. 2. 1901). Besondere Uebersetzungsaufgaben hat der Verfasser nicht beigegeben, weil er es nicht für gut hält, deutsche von ihrem Zusammenhange losgelöste Einzelsätze als Uebersetzungsaufgaben zu geben. Wenn man solche Uebungen mit den Schülern machen will, soll man lieber zusammenhängende Stücke nehmen. Denn es ist nicht nötig, den Schülern die Regeln der Reihe nach beizubringen, man kann sie lehren, wie sie sich einstellen. Was der Verfasser vergessen zu haben scheint, holen wir nach, indem wir darauf aufmerksam machen, daß er selbst schon solche zusammenhängende Stücke geboten hat in den Exercices de Style und in dem „Uebungsbuch zum Uebersetzen aus dem Deutschen in das Französische für die oberen Klassen höherer Lehranstalten", welche wir im 54. Jahrg. S. 599 f. angezeigt haben. Das vorliegende Buch gibt nach einleitenden Vorbemerkungen über Ton, Silbentrennung, Lesezeichen, Anfangsbuchstaben und Satzzeichen (S. 1—6): I. Die Formenlehre von Substantiv und Artikel (S. 7—16), Adjektiv und Adverb (S. 16—21), Zahlwort (S. 22—25), Pronomen (S. 26—31), Verb (S. 31—78), Präposition (S. 79—81), Konjunktion (S. 82 f.), Interjektion (S. 83 f.). II. Die Syntax, und zwar: Wortstellung (S. 84—88), Verb (Arten S. 88—92, Zeiten S. 92—98, Modi S. 98—107, Nominalformen S. 107—117, Artikel und Substantiv S. 117—127, Adjektiv S. 128 bis 136, Adverb S. 136—141, Pronomen S. 142—170). Das Wesentliche ist von dem weniger Wichtigen durch den Druck geschieden, die vor dem Leyguesschen Erlaß geforderten, seit ihm geduldeten Abweichungen sind meist in Fußnoten besprochen. Die ganze Arbeit macht, namentlich durch die übersichtlichen und ausführlichen Gegenüberstellungen, den Eindruck sauberer Ausführung und brauchbarer Anordnung.

III. Monographien zur Grammatik.

1. Prof. J. **Ackerknecht**, Wie lehren wir die neuen Vereinfachungen des Französischen? Abdruck aus der Zeitschrift „Die neueren Sprachen", herausgeg. von Prof. M. Viëtor. IV u. 27 S. Marburg 1902, Elwert. 50 Pf.

Des Verfassers Stellung zu dem bekannten Erlaß geht einerseits dahin, daß man im Anfangsunterricht, an Unter- und Mittelklassen, nur noch die französischen Formen einüben sollte, die für unsre Schüler die einfacheren sind (z. B. neuf cents, du bon pain); andererseits sieht er sich doch zu der Frage gedrängt: „Sollen wir aber daneben auch noch die anderen — im französischen Schrifttum jedenfalls noch vorwiegenden — Formen erklären und lehren, und wie sollen unsere französischen Lehrbücher die Sache behandeln?" Im Einverständnis mit seinem den Lesern des Jahresberichtes bekannten französischen Kollegen Banderet gibt er nun an, wie nach seiner Meinung die betreffenden (40 bezw. 41) Punkte der französischen Grammatik künftig zu lernen sein dürften, unbeschadet dessen, daß natürlich auch künftig die bisher im Schulunterricht allein üblichen Formen den Schülern wenigstens erklärt werden sollten. Seinem diesbezüglichen Vorschlage für künftige Auflagen unserer Lehrbücher kann man sich nur anschließen: es „sollten die für unsere Schüler einfacheren

und daher allein einzuübenden Formen in erster Linie angeführt und durch den Druck hervorgehoben, die bisher vorwiegend (oder im Schulunterricht ausschließlich) üblichen Formen aber etwa in Klammern beigefügt werden". Der Verfasser stützt seine Untersuchungen durch meist von ihm selbst geschöpfte oder zurecht gemachte (?!) französische Beispiele mit teilweise beigegebener deutscher Uebersetzung, durch Hinweise auf Aussprache, Grammatik und Synonymik: Beispiele und Vergleiche, welche nicht bloß der allseitigen allgemeinen sprachlichen Schulung dienen, sondern auch zeigen, welche grammatischen Folgerungen sich im einzelnen aus dem, was im Erlaß gesagt und nicht gesagt ist, für die französische Schulgrammatik überhaupt ergeben, bezw. welche Punkte noch reform- und vereinfachungsbedürftig sind, oder überhaupt strenge Folgerichtigkeit vermissen lassen. Daß es dabei freilich auch hier nicht ohne verschiedene „wohl", „vielleicht", „eigentlich" u. dgl. abgeht, liegt in der Natur der Sache. Aber warum wollen wir Deutschen uns überhaupt den Kopf für die Franzosen zerbrechen? Wir müssen schließlich doch, gerade im Sinne unserer Reformer, uns immer nur nach dem richten, was die eigenen Zeitgenossen für das immerhin noch Richtige und Zulässige halten und ansehen, und als solches selbst behandeln und verlangen!

2. Dr. **M. Banner**, Tabelle der unregelmäßigen Verben des Französischen. 2. verb. Aufl. 15 S. Frankfurt a. M., C. Jügel. 50 Pf.

Diese Tabelle wurde ausführlich im 41. Jahrg. S. 442 besprochen. An dem dort stehenden Bericht ist zu verbessern, daß es heißen muß: die 2. Sing. des hist. Perf., nicht: die 1. Sing. des hist. Perf.

3. **F. Lesuisse**, Konjugations-Tabelle der schwierigsten Verben der französischen Sprache mit Beispielen, nebst einem Verzeichnis der französ. Zeitwörter. 2. vollst. umgearb. Aufl. von Dr. J. Beaujon. Zum Gebr. für den franz. Schul- und Selbstunterr. 63 S. Dresden 1903, Fr. Jacobi. 80 Pf.

Dieses Büchlein enthält 29 Verben auf er, 30 auf ir, 20 auf oir, 47 auf re vollständig durchkonjugiert, mit entsprechenden Anweisungen für die Konjugation ähnlich gebildeter und teilweise auch mit phraseologischen Angaben versehen (S. 1—53). Ein Anhang (S. 54—63) führt mehr als 400 Verben alphabetisch auf, mit Angabe des Musterbeispiels, der Konjugation und auch des Hilfsverbs, mit dem seine zusammengesetzten Zeiten gebildet werden. „Sollte nun ja ein Verb vorliegen, welches in dieser Broschüre nicht enthalten ist, so sucht man in dem alphabetischen Verzeichnis am Ende des Buches nach einem solchen mit der gleichen Infinitivendung und findet so das zugehörige Paradigma." Diese Vorschrift ist wegen der den regelmäßigen und unregelmäßigen Verben gemeinschaftlichen Infinitiv-Endungen doch recht bedenklich!

4. **G. Charton**, Die Schwierigkeiten der französischen Sprache. Gebrauchsanweisung von „le, ne, y und Subjonctif". 64 S. München 1902, H. Martin. 1 M.

Auf Grund langjähriger Erfahrungen im Verkehr mit allen Klassen sprachlernender Personen in Deutschland entstanden, ist das Büchlein „denjenigen gewidmet, die sich nicht damit begnügen, einige auswendig gelernte Sätze schlecht zu sprechen, sondern zur Vollkommenheit eines gebildeten Franzosen zu gelangen trachten. Das Büchlein soll ihnen zur Ueberwindung der letzten Schwierigkeiten behilflich sein und die

Behauptung in Erfüllung gehen lassen, daß erst dann jemand Französisch kann, wenn er die Partikel en, y u. s. w. richtig anzuwenden imstande ist". Es wird nun zunächst en als pronom relatif (!) vorgeführt, und dabei werden drei Fälle unterschieden, in denen es im Deutschen übersetzt wird, und drei, in denen es nicht geschieht. Für diese sechs Fälle werden französische Sätze mit vollständiger deutscher Uebersetzung vorgeführt auf S. 5—9; hierauf wird en als Präposition nach 16 besonders bezeichneten und 7 allgemeiner angeführten Gesichtspunkten ebenso behandelt (S. 9—24). Es folgen die Erläuterungen und Beispiele über den Subjonctif, wo er stehen kann und wo er stehen muß: mit den bezüglichen Gegenüberstellungen (S. 25—39) und einer „Gebrauchsanweisung der Zeiten des Subjonctif" (S. 39—42). Hierauf wird ne in den 10 Fällen behandelt, in denen es im Deutschen übersetzt wird, und in den vier, in denen es nicht geschieht (S. 43—53). Nach der Behandlung von y (S. 54—57) wird über die Unterscheidung von Imparfait und Défini gesprochen (S. 58—63): eine Besprechung, die wir nicht für ausreichend bezeichnen können. Als Beispielsammlung kann das Heft empfohlen werden, wenn auch die deutsche Uebersetzung nicht immer ganz idiomatisch und die ganze Haltung des Buches mehr auf den Selbst-, als auf den Schulunterricht zugeschnitten ist.

5. **Ph. Plattner**, Formenbildung und Formenwechsel des französischen Verbums. Regelm. und unregelm., unvollst., unpersönl. und reflexives Verbum, transit., intransit. und absoluter Gebrauch, Rektion. 222 S. Karlsruhe 1902, J. Bielefeld. 3,20 M.

In der „Ausführlichen Grammatik der französischen Sprache. Eine Darstellung des modernen französischen Sprachgebrauchs mit Berücksichtigung der Volkssprache. I. Teil: Grammatik der französischen Sprache für den Unterricht", welche im 52. Jahrg. S. 547 ff. besprochen worden war, hatte der Verfasser als II. Teil „Ergänzungen" in Aussicht gestellt. Das erste Heft derselben, wahrscheinlich das „Wörterbuch der Schwierigkeiten der französischen Aussprache und Rechtschreibung" hat uns zur Besprechung leider noch nicht vorgelegen (vgl. 53. Jahrg. S. 558 die Besprechung von dessen Ergänzung). Wir können also über Plan und Gang des Ganzen nicht berichten und bescheiden uns damit, anzugeben, daß in dem vorliegenden Buche zunächst „Bemerkungen zu den einzelnen Paragraphen" der ausführlichen Grammatik, und zwar vom 58. bis 104. Paragraphen an, enthalten sind, welche eine Menge höchst schätzbaren Materials auf Grund lexikalischer Beobachtungen, einer ausgedehnten Lektüre und eigener Wahrnehmungen enthalten (S. 1—39). Dasselbe ist der Fall mit den „Bemerkungen in alphabetischer Folge" (S. 40—221), bei welchen auch durchgehends die Rektion mit in Betracht gezogen worden ist, und zwar nicht bloß die der Verben, sondern „vielfach wurden auch Adjektive und Substantive mit behandelt, welche durch Zusatz eines Verbums leicht einen verbalen Ausdruck bilden. Dafür wurden alle hapax legomena und die bloß dialektischen Ausdrucksweisen gestrichen, soweit sie nicht besonderes Interesse boten. Man wird daher manche der auf S. 82 f. der „Ausführlichen Grammatik" genannten Stichwörter nicht vorfinden." Auf jeden Fall vermag die vorliegende Sammlung manchen Puristen dahin zu belehren: „Je mehr man sich in das Studium einer Sprache vertieft, um so vorsichtiger wird man mit der Behauptung, dieser oder jener Gebrauch sei nicht nachzuweisen."

IV. Uebungsbücher.

1. Dr. **K. Engelke**, Cahier de Notes. Stilist. Hilfs- und Merkbuch des Französischen für Schüler der Oberklassen, eingerichtet z. Aufnahme von weiteren im Unterr. gewonnenen sprachl. Beobachtungen und idiomat. Ausdrücken. VI u. 192 S. Gotha 1902, F. A. Perthes. Kart. 1,50 M.

Das Büchlein hätte nach dem, was es gedruckt enthält, ebenso gut unter den Monographien zur Grammatik besprochen werden können; denn es enthält auf ca. achtzig seiner Seiten — diese mehr oder minder ausgefüllt — eine Menge guter und feiner Bemerkungen zum französischen Stil und was mit ihm von seiten der Synonymik oder Grammatik oder Etymologie oder besonderer Redensarten und Wendungen zusammenhängt. Andererseits enthält es aber auch ca. 110 ganz unbedruckte Seiten, auf welchen „unter den verschiedenen Rubriken alle die Wendungen und Beobachtungen aufgenommen werden sollen, die der Schüler im Laufe des Jahres im Unterricht und aus der Privatlektüre sammelt.“ Es ist der Praxis entsprungen und veranlaßt durch den Mangel an einem Lehrbuche, das den formalen Wissensstoff für die Oberstufe zusammenfaßt. Es gibt zunächst besondere stilistische Winke für die Abfassung des französischen Satzes (S. 1—8), bespricht dann zwanzig Gruppen Synonyma (S. 8—13), hierauf sechsundzwanzig Homonyma (S. 24), sodann zwanzig Gruppen französischer Wörter (S. 28—31) und drei Gruppen deutscher (S. 35), welche leicht verwechselt werden, und Wörter mit verschiedenartiger Bedeutung, wie Band (S. 38 f.). Nun folgen grammatische Bemerkungen entweder bezüglich besonderer Sprachgesetze, über welche die Schulgrammatik keine oder unzureichende Auskunft gibt, oder bezüglich des eigentlichen Wesens des französischen Stils, wie Schwierigkeiten der Orthographie, des Genus, der Konstruktion oder die Mittel der Hervorhebung, die Uebersetzung von „nur“, „nicht mehr“, „so daß“, „kein“, „es“, die Uebersetzung des neutralen Adjektivs, der Artikel bei Abstrakten, falloir, voilà u. s. w. (S. 42—59). Es kommen nun etymologische Notizen, welche das Verständnis für die Grundbedeutung der Wörter (z. B. der Präfixe) und für ihre Zusammengehörigkeit (Wortfamilien) wecken sollen, und recht „eigentlich erst die Natur der Wörter und Stile erschließen“ (S. 59—65). Nach Daten aus der Geschichte Frankreichs (S. 68) folgen Redensarten mit en, mit faire, Verben in adverbialem Gebrauch, Zwischensätze, Uebergänge, Alliterationen, Briefstil-Formeln, Sprichwörter und sprichwörtliche Redensarten aus Volksgewohnheiten, nach geschichtlichen Tatsachen, aus Lafontaine und Molière, Hyperbeln und aus der Lektüre geschöpfte Redensarten mit aller, venir, donner, faire u. a. Von S. 143 folgt überhaupt kein Text mehr, und es wird die Ausfüllung der folgenden Seiten ganz der Selbständigkeit des Schülers überlassen. — Wir mußten solche Kollektaneen, ohne irgend eine Anleitung dazu bekommen zu haben, selbst anlegen und machen. Wenn man sich erinnert, wie viel Unnötiges oder Unrichtiges zunächst dabei mit unterlief, so könnte man die Schüler der jetzigen Zeit beneiden, daß man ihnen alles so schön leicht und bequem, ordnungsgemäß und übersichtlich macht. Aber von der Frage abgesehen, ob darin nun wohl ein pädagogischer Fort- oder Rückschritt liege, so leidet es keinen Zweifel, daß schon aus einem gewissen Wetteifer und Nachahmungstrieb die leer gebliebenen Seiten dieses Cahier de Notes von diesem oder jenem strebsamen Schüler bald gefüllt sein werden.

V. Konversation.

1. **K. Heine**, Einführung in die französische Konversation auf Grund der Anschauung. Mit einer kurzgefaßten Grammatik als Anhang. Ausg. B. Nach den Bildertafeln von Ed. Hölzel, für die Hand der Schüler bearb. 3. Aufl. VIII u. 111 S. Hannover 1902, C. Meyer. Geb. 1,30 M.

Die erste Auflage von Heines Einführung in die französische Konversation Ausgabe A wurde im 49. Jahrg. S. 538 f., Ausgabe B ebenda S. 539 angezeigt. Ebendort wurden S. 539 f. die „Methodischen Winke" für diese Einführung besprochen. Die 2. Auflage der Ausgabe B fand ihre Besprechung im 51. Jahrg. S. 457 f. Neu hinzugekommen sind hier nur die Hinweise auf die Stücke der Grammatik, die sich bei den einzelnen Lektionen in Verbindung mit dem Sprechstoff am besten behandeln lassen, ferner einige Lektionen über die Umgebung und das alltägliche Leben der Kinder (Haus, Mittagessen, Handwerker, Gesundheit und Krankheit, sowie eine Sammlung von 98 Phrases d'école. Der Lesestoff umfaßt jetzt 50 Exerzitien (S. 1—81) und die Redensarten (S. 82 ff.). Die „Kurzgefaßte Elementargrammatik" nimmt S. 85—111 ein. Wir verweisen auf unsere früheren Empfehlungen und (bezüglich der Kolorierung der Bilder) Wünsche.

2. Victor Graf v. **Ségur-Cabanac**, Style de conversation moderne. IX u. 144 S. Würzburg 1902, Ballhorn & Cramer Nachf. 2 M.

Der Verfasser sieht den Vorzug seiner doppelsprachigen Unterhaltungen darin, daß sie anstatt eines Aggregates unzusammenhängender Sätze ein organisches Ganze bieten, daß sie übersichtlicher als die bisher erschienenen gehalten sind und daß sie eine größere Möglichkeit gewähren, sich die darin enthaltenen Sätze leicht aneignen und praktisch verwerten zu können. Letzteres wird freilich überall mehr Sache des Sprechenden selbst sein, bezüglich der Uebersichtlichkeit dürfte man vielleicht gerade bei dem vorliegenden Buche seine Bedenken haben, und was den ersten Vorzug anlangt, so haben wir hier schon manche Werke besprochen, welche auf denselben ebenfalls Anspruch erhoben. Denn auch sie boten nicht bloß die landläufigen Redensarten, Redewendungen und Ausdrücke, sondern auch in sich abgeschlossene, dem praktischen Leben abgelauschte Gespräche über einen bestimmten Vorwurf, in denen gleichfalls zwar dem täglichen Gebrauche ferner stehende, dem betreffenden Fachmann aber sehr nützliche Redensarten u. s. w. enthalten waren. Das Eigentümliche der vorliegenden Sammlung besteht vielmehr darin, daß I. ihr erster Teil gewissen Ständen (Handwerker, Künstler, Rechtsanwalt, Beamter, Arzt, Geistlicher) gewidmet ist, deren Vertreter in abgeschlossenen Gesprächsgruppen in solcher Art und Weise zu Wort kommen, daß die jedem Stand eigenen Fachausdrücke in zwangloser Weise dem Leser entgegentreten; daß II. jeder solchen Gesprächsgruppe ein Résumé der angewandten Fachausdrücke in alphabetischer Ordnung folgt, wodurch die Auffindung eines gesuchten Kunstausdruckes leichter und rascher ermöglicht wird, und daß III. die Formen von 24 zum Teil recht oft gebrauchten Zeitwörtern damit zur Anschauung und in durchgeführten Paradigmen auch zur Einübung in Verbindung gebracht werden (S. 1—66). Der zweite Teil gibt 25 doppelsprachige Unterhaltungen über französische bezw. Pariser Verhältnisse, Oertlichkeiten und Persönlichkeiten, über Spiele, Gelder, Ausflüge, Theater, aber auch über die Künstlerkolonie in Darmstadt und eine französische Unterrichtsstunde (S. 67—138). Als 3. Teil ist beigegeben eine chronologische Uebersicht

über die größten Dichter und Schriftsteller Frankreichs (S. 139 ff.), als 4. eine Sammlung von anknüpfenden, elliptischen, hyperbolischen und figürlichen Ausdrücken (S. 142 ff.). Das Neue der Anordnung sämtlicher Gespräche besteht darin, daß nicht jede Kolonne gleichmäßig von derselben Sprache eingenommen wird, sondern daß die beiden Sprachen auf den beiden Kolonnen miteinander abwechseln, so daß bald die Frage, bald die Antwort rechts oder links steht. Hierdurch ist auf jeden Fall das erreicht, daß man nicht, wie das ja so oft geschieht, aus Interesse am Inhalt sich nur der einen d. h. der Muttersprache, zuwendet, sondern daß man unwillkürlich gezwungen wird, auch die andere Sprache wenigstens im Vorbeisehen mit in Betracht zu ziehen. Ob das aber so sehr übersichtlich ist (s. o.), das dürfte doch noch fraglich sein. Das Buch ist sauber ausgestattet, doch von Druckfehlern, zuweilen auch von einem etwas gezwungenen Deutsch nicht ganz frei.

3. **G. Stier**, Petites Causeries françaises. Ein Hilfsmittel z. Erlerng. d. französ. Umgangssprache für die höheren Knaben- und Mädchenschulen. VIII u. 104 S. Cöthen 1903, O. Schulze. Geb. 1,25 M.

Stiers Causeries françaises wurden in erster Auflage im 51. Jahrg. S. 459 f., in zweiter Auflage im 54. Jahrg. S. 594 angezeigt. Man fand den Stoff für die Schule zu reichhaltig; darum wurde diese verkürzte Ausgabe veranstaltet, namentlich für solche Schulen, die nur wenig Zeit auf die Sprechübungen verwenden können. Der Gang ist derselbe geblieben, in einigen der Zahl nach gleichen Abschnitten ist natürlich bedeutend gekürzt, auch die Darstellung vereinfacht worden. Der Text selbst umfaßt S. 1—71, das ihm nachgehende Wörterbuch S. 72 bis 104. Im übrigen bewendet es bei unsern früheren Empfehlungen.

VI. Vokabularien.

1. Dr. **K. Engelke**, Le petit Vocabulaire. Französisch-deutsche Wörtersammlg., geordnet nach Bildern aus Natur u. Menschenleben u. verteilt auf die Klassen Sexta bis Untersekunda. Nebst e. Anhang: Die Stammformen der unregelmäß. Verben. VII u. 59. S. Gotha 1902, F. A. Perthes. 70 Pf.

Nach den Lehrplänen sollen über die regelmäßigen Vorgänge und Verhältnisse des täglichen Lebens Sprechübungen angestellt werden. Für diese will vorliegendes Büchlein eine Grundlage bieten. Substantive, Adjektive und Verben treten in den einzelnen Abschnitten untermischt auf, unterbrochen von Redensarten, Befehlen u. dgl., wodurch einerseits die Bildung einfacher Satzformen immer noch ermöglicht, und andererseits die Selbsttätigkeit des Schülers, die Freiheit des Lehrers, die Frische des Lehrbetriebes gewahrt und der bei solchen Uebungen so gern eintretende Mechanismus möglichst hintangesetzt wird. Für jede Klasse sind etwa 200 bis 300 Wörter und Wendungen vorgesehen, die, zum Teil schon als bekannt vorauszusetzend, ohne Schwierigkeit werden bewältigt werden können. Es sind zugewiesen: 1. der Sexta: Klassenzimmer, Schulsachen, Schulhaus, Stunde, Alter, Familie (S. 1—6). 2. der Quinta: Garten, Obst-, Gemüse- und Ziergarten, Körperteile und Kleidung (S. 7—12); 3. der Quarta: Dorf (Bewohner und Gebäude, Ställe, Schuppen, Scheunen, Wirtschaftshof, Feld (Ackergeräte, Getreide, Jagd), Wiese, Weinberg, Mühle, Jahreszeiten (S. 12—19); 4. der Untertertia: Gebirge, Wald, Haus (Bau, Teile), Wohnung (Zimmer mit Zubehör), Küche und Eßzimmer (S. 19—27); 5. der Obertertia: Stadt,

Straßen, Läden, Plätze, Friedhof, Fabrik, öffentliche Gebäude (Bank, Gerichtsgebäude, Rathaus, Schulen, Kirchen, Museum, Kaserne, Krankenhaus, Feuerwehr, Gefängnis, Theater u. dgl.), Fluß, Meer, Datum Festtage (S. 28—37); 6. der Untersekunda: Reise (Marsch, Eisenbahn, Zoll, See), Flotte, Gasthof, Post, Wetter, Gesundheit (S. 37—44). Hierauf folgen in guter Uebersicht die unregelmäßigen Verben. Aus dem oben angegebenen Gange ist ersichtlich, daß den Schülern sprachlich nicht zu viel zugemutet, stofflich aber das den betreffenden Klassen wohl Nächstliegende dargeboten wird.

VII. Lesebücher.

1. Dr. **K. Wimmer,** französisches Lesebuch für mittlere Klassen bearbeitet. VIII u. 185 S. Nürnberg 1902, C. Koch. Geb. 1,80 M.

Dieses Lesebuch enthält im ganzen 130 Stücke, darunter das letzte mit 22 Rätseln in prosaischem und poetischem Gewande. Von der Gesamtzahl der Stücke sind 35 Gedichte, auch finden sich zwei Szenen aus dem Cid von Corneille, eine aus Athalie von Racine und eine aus dem Menschenfeind von Molière darin. Sämtliche prosaische Lesestücke beschäftigen sich mit der Geographie, Landes-, Literatur- und Kulturgeschichte Frankreichs von dem Ursprung der Franzosen an bis zum letzten deutsch-französischen Krieg herauf (Geschichtliches in chronologischer Reihenfolge — mit den eingestreuten und natürlich allgemeiner gehaltenen Gedichten und Liedern S. 1—114; Geographisches — zunächst Allgemeines, dann Pariserisches und schließlich Landeskunde nach den einzelnen Provinzen S. 114—159). Nach den Rätseln (S. 159 bis 162) kommen die Präparationen zu den einzelnen Lesestücken (S. 163 bis 185), welche die der Kenntnis des Schülers wahrscheinlich ferner liegenden Wörter enthalten, durch deren Beigabe die Lektüre nicht nur erleichtert, sondern auch beschleunigt bezw. als kursorische getrieben werden soll. Wenn das Buch nur vom sachlichen Gesichtspunkte aus betrachtet wird, so dürfen wir ihm für die Mittelklassen unsrer höheren Schulen gern unsere Empfehlung mit auf den Weg geben; sprachlich, d. h. stilistisch, stellt es an die Fassungskraft der Schüler jener Klassen nicht mehr Anforderungen, als sie schließlich ohne Mühe bewältigen können.

VIII. Anthologien.

1. Dr. **E. Burtin,** Choix de Poésies. Dix-septième, dix-huitième et dix-neuvième siècles avec notices biographiques à l'usage des écoles. IIIme édition. VIII u. 132 S. Berlin 1903, F. A. Herbig. Geb. 1,60 M.

Die zweite Auflage dieser Sammlung wurde im 40. Jahrg. S. 535 angezeigt. Ihr gegenüber hat auch die vorliegende Auflage, in dem Sinne, wie wir es bei unserer a. a. O. stehenden Anzeige wünschten, Kürzungen erfahren. Hierauf ist der verminderte Umfang und geringere Preis des Buches zurückzuführen. Einige Ausmerzungen sind freilich, und das nicht zum Schaden des Buches, durch Aufnahme neuer zeitgenössischer Dichtungen auch wieder ausgeglichen worden. Doch sind jetzt im ganzen nur noch 45 Autoren vertreten: Lafontaine mit 19 Beiträgen, V. Hugo mit 15, Béranger mit 12, Lamartine mit 8, F. Coppée mit 7, Florian mit 4, Chateaubriand und Prudhomme mit 3, Voltaire, A. Chénier, Millevoye, Mme. Desbordes-Valmore, Boucher de Perthes, Mme. A. Tastu, A. de Musset, Th. Gautier,

L. de Lisle mit je 2, J. B. Rousseau, Berquin, Andrieux, R. de Lisle, Mme. de Salm, Chênedollé, Naudet, Guiraud, Petit-Senn, Delavigne, Reboul, A. de Vigny, Bérat, Souvestre, Lachambaudie, Laprade, Lemoine, Soulary, Nadaud, Ratisbonne, Piedagnel, Theuriet, Déroulède, Carcassonne, Grandmougin, Maupassant, Mesureur mit je einem Beitrage. Im großen und ganzen sind es aus Lesebüchern und sonstigen Anthologien schon alte liebe Bekannte, die sich hier beisammen finden (S. 1—128). Die biographischen Notizen über die Autoren umfassen S. 129—132, zum großen Teil freilich nur in Angabe von Geburts- und Sterbejahr bestehend.

2. Prof. Dr. **H. Saure**, Le Théâtre Classique français. Das klassische Drama der Franzosen. Für Schulen bearb. u. mit Anmerk. vers. I. Teil. 2. verb. Aufl. VIII u. 185 S. Berlin 1902, F. A. Herbig. 1,50 M.

Inhaltlich stimmt dieses Buch mit dem im 38. Jahrg. S. 469 f. angezeigten vollständig überein, weshalb wir einfach auf unsere a. a. O. stehende empfehlende Besprechung verweisen zu dürfen glauben.

IX. Ausgaben.

1. Dr. **R. Kron**, Französischer Lektüre-Kanon. Verzeichn. aller bis zum 15. März 1902 vom Kanon-Ausschuß des Allgem. Deutsch. Neuphilol. Verbandes für brauchbar erklärten Schulausgaben französ. Schriftsteller. 23 S. Marburg 1902, N. G. Elwert. 50 Pf.

Ist gleichfalls Sonderabdruck aus Viëtors „Neueren Sprachen" Band X, und der Reinertrag aus seinem Verkaufe fließt gleichfalls der Kasse des Allgemeinen Deutschen Neuphilologen-Verbandes zu. Die „Erste Liste" wurde von uns im 51. Jahrg. S. 469 angezeigt, nachdem im 50. Jahrg. S. 463 aus den „Versammlungen" des Hamburger Neuphilologentages über deren Inangriffnahme referiert worden war. Auf denselben Gegenstand war im 54. Jahrg. S. 612 beim Bericht über die „Verhandlungen" des Leipziger Neuphilologentages hingewiesen worden. Von dem englischen Pendant (s. o.) unterscheidet sich vorliegende Ausgabe dadurch, daß auf S. 5 f. eine Zusammenstellung der Sichtungsgrundsätze des neusprachlichen Kanon-Ausschusses beigegeben ist, um denjenigen Fachgenossen die Mitarbeit zu erleichtern, welche auf Grund ihrer Erfahrungen, Beobachtungen und Prüfungen zur Begutachtung aufgefordert werden: 1) über alle neuen Ausgaben des Jahres 1902 ff., 2) über solche ältere, vor 1902 erschienene Ausgaben, die in diesem Verzeichnis noch keine Stelle finden konnten.

2—12. Englische und französische Schriftsteller der neueren Zeit. Für Schule und Haus herausgeg. von J. Klapperich. Glogau 1902, C. Flemming.

a) 8. Bdch. Prof. Dr. F. J. Wershoven. Biographies historiques. Für den Schulgebr. herausgeg. 96 S. Geb. 1,20 M.

Diese Sammlung enthält achtzehn Abschnitte mit 22 Biographien: die von Chlodwig und dem heiligen Ludwig (von Roche); die von Gottfried von Bouillon, Jeanne d'Arc, Voltaire, Turgot (von Dhombres und Monod); die von Heinrich IV., Richelieu, Turenne, Papin, Molière, Arago, Bougainville, La Pérouse, Dumont d'Urville (von Cons); die von Colbert, Louvois, Vauban (von Duruy); die von Bossuet und Fénelon (von Wirth); die von Lavoisier (von Ferry) und die von Curier (von Bourdon). Man sieht, daß die berühmten Männer, deren Leben hier zur Darstellung gelangt, ebenso verschiedenen Kategorien angehören, wie die

Schriftsteller, die es beschreiben. Das beste daran ist, daß sie nicht so umfangreich sind, um nicht schnell bewältigt werden zu können. Diese lobenswerte Kürze macht sie zur Lektüre für Tertia und Sekunda ebenso geeignet, wie auf oberen Klassen zu schriftlichen und mündlichen Uebungen passend, ohne allzusehr zu langweilen. Ein Wörterbuch zu diesem Bande ist gesondert erschienen.

b) 9. Bdch. Paris. Histoire — Monuments — Administration. Herausgeg. u. erkl. von Prof. Dr. F. J. Wershoven. Mit 13 Abbildungen, 1 Karte und 1 Plan. 134 S. Geb. 1,80 M.

c) Dasselbe. Extraits choisis, avec notes en français par Prof. Dr. F. I. Wershoven. 129 S. Geb. 1,80 M.

Diese Sammlung enthält zunächst elf Abschnitte, die der Geschichte von Paris von der keltisch-romanischen Zeit an bis herauf zum 1870er Kriege gewidmet sind (u. a.: Kapetinger, 100jähriger Krieg, Karl V., 17. Jahrh., Hôtel Rambouillet und Akademie, Law, Bastille, Napoleons Krönung, Einbringung seiner Gebeine). Sie sind den Werken von Bournon, Bujon, Duruy, Marcillac, Mignet, Thiers, Langlé, Sarcey, Clarétie, Véron, Rousset entweder wörtlich entnommen oder nach ihnen gekürzt und zurechtgemacht. Die folgenden vierzehn Abschnitte beschreiben Paris und: Notre-Dame, Panthéon, St. Madeleine, Louvre, Palais Royal, Concordienplatz, Triumphbogen, Vendômesäule, Trocadéro, Marsfeld, Theater, Boulevard zugleich mit wichtigen geschichtlichen Ereignissen nach Reclus, Tastu, Nationalalbum, Lasteyrie u. a. Unterricht, Verwaltung und Regierung werden nach Bournon, Reclus, Bouant u. a. dargestellt. Das Werkchen soll auf Sekunda und Prima gelesen werden. Beide Ausgaben bieten 101 Seiten Text. Die sachlichen Erläuterungen nehmen in der deutschen Ausgabe 29, in der französischen 24 Seiten ein. Der Unterschied im Umfang hängt damit zusammen, daß die deutschen Erläuterungen etwas weitläufiger gehalten sind. Die beigegebenen Bilder stellen dar: Justizpalast, Invalidendom, Stadthaus, Notre-Dame, Panthéon, St. Madeleine, Louvre, Concordienplatz, Triumphbogen, Trocadéro, Eiffelturm, Opernplatz. Nach einem alphabetischen Verzeichnis von 4 Seiten über vorgekommene Eigennamen und Begriffe folgen 2 Pläne von Paris.

d) 10. Bdch. Scènes et Esquisses de la vie de Paris. I. Mit Einleitung und Anmerkungen herausgeg. von Prof. Dr. K. Sachs. VII u. 75 S. Geb. 1,20 M.

e) Dasselbe. Avec Préface et Notes par Prof. Dr. K. Sachs. VII u. 76 S. Geb. 1,20 M.

Dieses Bändchen soll Schüler der oberen Klassen in das Leben und Treiben der Pariser Bevölkerung einführen. Es enthält von Richepin acht Stücke aus „Il fait froid“, dann A la Crême, La Verdurette, Effets de Brouillard, Les Victimes du Bazar, L'Italie pour trois sous, Le Carreau des Halles, Crèmeries, A la queue, Les trois cartes und Demandez les détails complets. Zwei Skizzen (Les caravanes und Le parapluie) sind von Ginisty. Sie haben sich natürlich manche Kürzungen und Zurechtstutzungen gefallen lassen müssen, um in jeder Beziehung schulgerecht werden zu können. Dem Texte (S. 1—49) folgen im deutschen Teile Erläuterungen auf S. 50—71, im französischen auf S. 50—72, auf den nächsten vier Seiten in beiden das alphabetische Verzeichnis der Anmerkungen.

f) 11. Bdch. **Femmes célèbres de France** für den Schulgebr. herausgeg. von Prof. F. J. Wershoven. 84 S. Geb. 1,20 M.

Die Sammlung gibt das Leben von: Clotilde und von Jeanne d'Arc von Hubault und Marguerin, von Bianca von Castilien und Margarethe von der Provence, sowie von Margaretha von Valois von Mme G. Demoulin, endlich das der Maria Theresia (Gemahlin Ludwigs XIV.) und der Frau von Maintenon von E. Darcey; im ganzen 71 Seiten Text, also ebenfalls ein durch seinen Umfang nicht ermüdender und langweilender Lesestoff! Sachliche Erläuterungen füllen S. 72—84. Dürfte für Mädchen- wie für Knabenschulen — wegen der gleichzeitigen Berücksichtigung geschichtlicher Verhältnisse — gleichmäßig zu empfehlen sein. Ein Wörterbuch zu diesem Bande ist gesondert erschienen.

g) 13. Bdch. **Le Malade imaginaire. Comédie-Ballet en trois actes par Molière.** Mit einer Einleitung und Anmerkungen von Dr. F. Lotsch. XV u. 84 S. Geb. 1,50 M.

h) Dasselbe. **Avec une introduction et des notes par F. Lotsch.** XVII u. 84 S. Geb. 1,50 M.

„Der eingebildete Kranke" ist wegen der geringen Schwierigkeiten, welche dieses Stück bietet, ganz besonders zur Einführung in die Molière-Lektüre geeignet. In Rücksicht auf Mädchenschulen, denen es durch diese Bearbeitung auch mit zugänglich gemacht werden sollte, sind einige Zeilen — ohne Schädigung der Gesamtwirkung — in Fortfall gekommen. Die Einleitung beschäftigt sich mit Molières Leben (S. VII bis X in der deutschen, S. VII—XII in der französischen Ausgabe) und verbreitet sich dann im besonderen über Anlage und literarische Schätzung und Sprache des bearbeiteten Stückes. Dem Texte (S. 1—61) folgen die den Akten und Szenen nachgehenden, meist sachlichen, aber auch sprachlichen Anmerkungen, soweit namentlich Abweichungen von dem heutigen Sprachgebrauch Veranlassung dazu boten (S. 62—84).

i) 15. Bdch. **Quinze jours à Paris par A. Lebrun** für den Schulgebr. herausgeg. von Dr. Ph. Roßmann. Mit 10 Abbild. u. e. Plan v. Paris. 85 S. Geb. 1,50 M.

In Form einer einfachen Novelle soll die Jugend der Mittelklassen mit dieser Schrift in französische, ganz besonders aber Pariser Verhältnisse eingeführt werden. In ihrem Faden ist eingeschlagen die historische (volks- und kulturgeschichtliche) Entwicklung dieser Stadt. Im Vergleich zu dem oben angezeigten neunten Bändchen macht diese Sammlung den Eindruck größerer Geschlossenheit und Konzentrierung. Sie entspricht ungefähr dessen zweitem Teile und bietet in seinen 17 Abschnitten noch: Pariser Schüler, Universitäten und Institut, im Institut Pasteur, auf dem Père Lachaise, die Feuersbrunst, Versailles, eine Mädchenschule, Montmartre. Von den zehn Abbildungen sind andere: das Panorama von Paris, Palast von Versailles, Wappen von Paris. Der Text umfaßt 57, die sachlichen Erläuterungen 27 Seiten. Das beigegebene alphabetische Wörterbuch (24 S.) kostet 40 Pf. extra.

k) 17. Bdch. **La bataille de Beaumont par M. Defourny** für den Schulgebr. bearb. von H. Bretschneider. Mit einem Kärtchen. VI u. 60 S. Geb. 1,20 M.

Eine Art Fröschweiler Kriegschronik in französischem Gewande! Denn Herr Defourny, damaliger Pfarrer von Beaumont, wo jene so be-

deutungsreiche und folgenschwere Schlacht geschlagen wurde, berichtet seine Erlebnisse in Briefen an eine Engländerin, Frau Urquhart, die früher in seinem Kirchspiele gewohnt hat. Der Herausgeber hat ganz recht, wenn er behauptet, daß diese Darstellung an Lebendigkeit und Anschaulichkeit der obenerwähnten kaum nachstehen dürfte. Der Stoff zerfällt in: 1. Der Ueberfall (S. 1—12), 2. Die Schlacht (S. 12—30), 3. Nach der Schlacht (S. 30—49). Ihm folgen die sachlichen Erläuterungen (S. 50—60).

l) 19. Bdch. Dix petits contes pour les jeunes filles für den Schulgebr. erläutert von Dr. F. Lotsch. 96 S. Geb. 1,40 M.

Dieses Buch ist ausdrücklich nur für Mädchenschulen, und zwar für deren Mittelstufe, bestimmt. Seine Erzählungen spielen sich meist nur im Familienleben ab und sind ebenso einfach und natürlich gehalten, wie dieses selbst dargestellt ist. Es enthält: Der Star und Das Goldstück (von Bouilly), Die Stecknadel (von Mme. E. Foa), Nedje la bohémienne und La bonne Mitche (von Mme. Colomb), Der Rattenfänger (nach Marelle), Marie (von Mme P. Doré), Der Onkel aus Amerika (von Souvestre), Die kleine Esther (von Mme de Pressensé), Weder Violinist, noch Pianist (von Mme A. Boisgontier). Dem Texte (S. 1—87) folgen die Anmerkungen, die auch Uebersetzungsbeihilfen, Wortangaben u. s. w. enthalten (S. 88—96).

X. Literaturgeschichte.

1. **H. Breitinger**, Die Grundzüge der französischen Literatur- und Sprachgeschichte. Mit Anmerk. zum Uebersetzen ins Franz. 8. Aufl., neu bearb., bericht. und ergänzt von Dr. E. Leitsmann. VII u. 182 S. Zürich 1902, Schultheß & Co. 2,40 M.

Die erste Auflage dieses Buches wurde im 28. Jahrg. S. 439 f., die zweite im 30. Jahrg. S. 556 f. angezeigt. Wir haben seitdem leider keine weiteren Auflagen dieses Buches zu besprechen gehabt, können also auch nicht wissen, wie viel von dem gegen die 2. Auflage 74 Seiten betragenden Zuwachs auf das Konto der 3. bis 7. Auflage zu setzen ist. Wir müssen uns eben deshalb auch darauf beschränken, nur anzugeben, was der neue Herausgeber selbst als das Unterscheidende seiner Neubearbeitung bezeichnet. Er sieht es darin, daß er das ganze Werk gewissermaßen in zwei, durch einen wagerechten Strich auf den Seiten geschiedene Teile zerlegt hat. Von diesen enthält der — auch im Verhältnis zu den früheren Auflagen — größer gedruckte und über dem Strich stehende Teil das für den Schulunterricht Hauptsächliche und Wesentliche, welches bei hervorragenden Schriftstellern gegen früher noch ergänzt und erweitert wurde. Die weniger wichtigen Schriftsteller und Werke sind in kleinerem Druck unter dem Strich auf den betreffenden Seiten angegeben, und konnten nun infolgedessen auch ihrerseits, weil räumlich und typisch geschieden, ausführlicher behandelt werden. Denn das Buch soll ja auch noch Studenten zur Wiederholung und wegen seiner das Hin-Uebersetzen berücksichtigenden Einrichtung zur Vorbereitung auf das Staatsexamen dienen können. Darum sind jetzt auch bei weniger bedeutenden Schriftstellern und Werken die Jahreszahlen hinzugefügt, auch ein Register angehängt worden (S. 176—182). Im 18. Jahrhundert ist die (von Breitinger halbierte)

Literatur dieser Zeit bis zur Revolution, besonders wegen Voltaire. zusammengefaßt worden, im 19. Jahrhundert dagegen ist sie in Abschnitte über Romantik, Realismus, Naturalismus und Begleiterscheinungen zerlegt, und nicht mehr bloß von dem politischen Standpunkte aus aufgefaßt und dargestellt worden. Um das Buch hierdurch nicht allzusehr anschwellen zu lassen, wurde die Uebersicht über die benutzte Literatur weggelassen. Der Text ist auch in diesen wesentlich neuen Zutaten so hergestellt worden, daß er zur Uebersetzung ins Französische ohne Zwang grammatische Erscheinungen zur Verwendung kommen läßt, deren Aneignung dem Lernenden erwünscht sein muß, mag nun das Buch außer seiner literaturgeschichtlichen Belehrung auch noch zu schriftlichen oder mündlichen Sprach- und Sprechübungen benutzt werden.

2. **Melle. Bertha Schmidt,** Précis de la littérature française. 165 S. Karlsruhe 1902, J. Bielefeld. Geb. 2 M.

Das Buch will, nach dem bescheidenen Vorwort der Verfasserin, nur zweierlei: 1. Den Zeitverlust vermeiden, der durch Diktate und Transkriptionen veranlaßt wird, und 2. Die wesentlichen Stoffe dem Geiste der Schüler fest einprägen, um als Grundlage einer ausgedehnteren mündlichen Behandlung zu dienen. Es zerfällt in die eigentliche Literaturgeschichte (S. 1—123) und in den Anhang (S. 124—160). Der erste Teil umfaßt folgende Abschnitte: 1. Mittelalter mit a) Bildung und Charakter der französischen Sprache, b) Langue d'oc, c) Langue d'oil mit den Heldengesängen, den allegorischen und satirischen Romanen, Fabliaux und Fabeln, der lyrischen Poesie, den dramatischen und historischen Versuchen (S. 7—15); 2. Renaissance, gegliedert nach Poesie und Prosa (S. 15—20); 3. Klassisches Zeitalter mit a) Vorbereitungszeit (Rambouillet, Akademie, Port-Royal), b) Reifezeit (dramatische, didaktische Poesie, Kanzelberedsamkeit, Moral und Briefstil): S. 20 bis 49; 4. Zerfall und Philosophismus (Encyklopädisten, die vier großen Autoren des 18. Jahrhunderts, geringerwertige Autoren): S. 49 bis 70; 5. Neuzeit: Dichterschulen (romantische, klassische, parnassische, symbolistische, neuromantische), unabhängige Poeten, Prosa (Beredsamkeit, Geschichte, Kritik), Theater und Roman (S. 70—123). Das Auszeichnende in der Besprechung der Autoren liegt in der, wenigstens für die bedeutenden unter ihnen, durchgeführten Scheidung nach: Leben und Werken, und diese wieder nach: Grundgedanke, Form, Zahl und Name, Analyse und Kategorien, welche in der Tat so klar und deutlich in der Darstellung hervortreten, daß sich schon durch diese der betreffende Stoff leichter und schneller einprägen muß, als es sonst bei anderen Werken ähnlicher Art wegen ihrer wenigen schulmäßigen Fassung möglich ist. Zum Ueberfluß gibt die Verfasserin im Anhang ausgeführte Besprechungen von Meisterwerken nach den Gesichtspunkten: Quelle, Analyse, historisches und moralisches Sujet, Personen, Handlung. Es sind: Cid, Horace, Cinna, Polyeucte, der Lügner (Corneille), Andromache, Britannicus, Iphigenie in Aulis, Phädra, Esther, Athalie, Plaideurs (Racine), Misanthrop, Geizhals, Gelehrte Frauen, Tartuffe, Bourgeois Gentilhomme, Preziösen, Eingebildeter Kranke (Molière), Zaïre, Mérope, Alzire, Mahomet (Voltaire), Hernani (V. Hugo), Cyrano (Rostand). Die besprochenen Autoren sind in einem alphabetischen Register (S. 165) aufgeführt.

XI. Wörterbücher.

1. **Otto Robert**, Praktische Taschenwörterbücher und Sprachführer. I. Französisches Konversations- und Taschenwörterbuch. Nebst kurzgefaßter Sprachlehre. Von G. Brombin. IV u. 266 S. Ravensburg, O. Maier. Kart. 1,40 M.

Dieses handliche Büchlein enthält: 1. Ein alphabetisches deutsch-französisches Wörterbuch kürzester Fassung, mit geziemender Berücksichtigung von Wendungen und Redensarten und mit Angabe des Genus bei den Substantiven und der abweichenden Femininbildung bei den Adjektiven (S. 1—166), 2. Ein französisch-deutsches, alphabetisches Vokabular, in welchem freilich nur Wort neben Wort steht, und auf jeden Fall keine Rücksicht auf Verwendung des Buches seitens Nichtdeutscher genommen ist. Nach welchen Gesichtspunkten es, außer dem alphabetischen, sonst noch angelegt ist, ist uns nicht recht klar geworden, da z. B. solche Handwerkernamen wie ferblantier, forgeron sich in ihm nicht finden (18 Seiten). Es folgen nun zwei Seiten über Geldwesen in Frankreich, Paß, Bahnhof-Rufe und Rundreisebillette. Dann setzt die Konversation ein. Deren Anordnung ist das Unterscheidende und Auszeichnende an dem Buche. Sie behandelt nämlich ihre Kapitel in drei Steil-Kolonnen: deutscher Satz, französische Uebersetzung desselben und Préparatifs, d. h. das für die betreffende Kategorie besonders nötige Wortmaterial, namentlich an Hauptwörtern (38 Seiten). Die Kategorien sind: Vor der Abreise, Eisenbahn, Dampfschiff, Fahrzeuge, Zollamt, Post, Polizei, Gasthof, Restaurant, Speisekarte, Getränke, Kaffeehaus, Land, Stadt, Besuche, Im Laden, Bezahlen, Bankier, Unterhaltungen, Kunst, Toilette, Bad, Arzt, Apotheke, französische Sprache, Zeit, Wetter, Gewichte u. s. w., Allgemeine Redensarten, Persönliche Anrede, Adressen und Anreden im Briefe, Briefschlüsse, Zahlen. Nach zwei Seiten über Gasthöfe in Frankreich, Restaurants, Cafés und Weine folgt eine kurzgefaßte französische Sprachlehre. Sie ist allerdings so kurzgefaßt, daß sie nicht einmal den Plural von œil aufführt. Dafür wird aber die Konjugation, auch die der gebräuchlichsten unregelmäßigen Verben, recht ausführlich dargestellt. Um sich in Frankreich sprachlich zu seiner eigenen Zufriedenheit forthelfen zu können, dazu reicht das handliche und haltbare Wörterbüchlein gewiß vollständig aus.

XII. Allgemeines u. Methodisches.

1. **L. Hohmann**, Die Mittelschullehrer- und die Rektoratsprüfung. Ein Ratgeber für die auf Ablegung beider Prüfungen hinzielende Fortbildung des Lehrers. 2. Reihe: Die Rektoratsprüfung. 8. Heft. Französische u. englische Sprache von Rektor Otto Wendt. 60 S. Breslau 1899, F. Hirt. 70 Pf.

Das Buch will nur Richtlinien und Anhaltepunkte bieten, an die der Prüfling seine eigenen Erfahrungen, Anschauungen und Beobachtungen anlehnen kann und nach denen er auch die einschlägige Literatur beurteilen mag. Es gibt 1. Die amtlichen Bestimmungen und bespricht 2. Die Bedeutung und Stellung der neueren Sprachen im Schulorganismus (S. 7—11). Hierauf behandelt es zu der „Französischen Sprache“ die geschichtliche Entwicklung der Methodik (S. 11—23) und den methodischen Betrieb des Unterrichts (S. 23—41). Dieselben Gesichtspunkte der Behandlung wendet er auf den Unterricht in der englischen Sprache an (Geschichte S. 41—47, methodischer Betrieb S. 47—60). Da des Verfassers methodische Grundanschauungen und Vorschriften in seinen

beiden Encyklopädien niedergelegt sind, so verweisen wir auf deren ausführliche Besprechung im 41. Jahrg. S. 384—389, im 46. Jahrg. S. 564—567, und — für die zweite Auflage der französischen Encyklopädie im 48. Jahrg. S. 520—523.

2. **Verhandlungen** des X. allgem. deutschen Neuphilologentages vom 20. bis 23. Mai 1902 zu Breslau. Herausgeg. vom Vorstande des Deutschen Neuphilologen-Verbandes. 172 S. Hannover 1903, C. Meyer. 2,20 M.

Von allgemeinerem methodisch-didaktischen Interesse sind: die Bestimmung der Sprachlaute durch das Ohr und das Experiment (Prof. Hoffmann), der Bericht über die Vorführung der Projektionsbilder und des phonetischen Apparates, der Lektüre-Kanon (Prof. Müller, s. o.), die Aufstellung eines organisch zusammenhängenden und stufenweise geordneten Lektüreplanes (Prof. Unruh), Besprechung der Vorschriften der Reifeprüfungsordnung über die französischen und englischen schriftlichen Arbeiten. Die Ausbildung der neusprachlichen Lehrer haben im Auge die Vorträge: Die praktische Ausbildung der Lehrer der neueren Sprachen durch die preußischen Universitäten (Oberl. Klincksieck), Mittel und Wege zur Beförderung der praktischen Ausbildung unserer neusprachlichen Lehrer (Breul-Cambridge), Ein wichtiger Schritt zur vollkommenen Ausbildung der Neuphilologen (Prof. Thiergen). Auf speziell sprachlichem Gebiete bewegen sich: Ueber den gegenwärtigen Stand der Fableaux-Forschung (Pr. Pillet), Wie erklärt sich der späte Beginn der Vulgärliteratur in Italien? (Voßler), Dante Gabriel Rosetti und der Präraphaelismus (Aronstein): eine Fülle anregenden und belehrenden Stoffes!

3. **Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht.** Herausgeg. von M. Kaluza, E. Koschwitz und G. Thurau in Königsberg i. Pr. Jährl. 4 Hefte im Gesamtumf. von 24 Bogen. Berlin 1902, Weidmannsche Buchh. 8 M.

Von dem ersten Bande dieser neuen Zeitschrift für französische und englische Sprache liegt uns das erste Heft (116 Seiten) zur Anzeige vor. Die Erwägungen, von denen sie ausgeht, und in Bezug auf welche wir nur wünschen können, daß sie festgehalten werden und immer zu so vorzüglichem Ausdruck gelangen, wie es hier der Fall ist, sind im allgemeinen folgende. Die Entwicklung der modernen Geistesbildung und des höheren Schulwesens hat den neueren Fremdsprachen größere Teilnahme erweckt und erhöhte Bedeutung auch in dem Sinne verschafft, daß sie an Bildungswert mit den alten Sprachen zu wetteifern vermögen. Um aber diese erziehliche Kraft auch seinerseits bewähren zu können, braucht der neusprachliche Unterricht eine Vertretung und eine Methode, die auf wissenschaftlicher Grundlage steht und neben den praktischen Zwecken der Spracherlernung vor allem auch das Ziel der Uebermittelung einer höheren Geistesrichtung im Auge behält. „Leider hat eine radikale Reformpartei im neusprachlichen Unterricht in letzter Zeit einen Einfluß gewonnen, der verhängnisvoll zu werden droht. Die fast ausschließliche Betonung einer elementaren Sprachfertigkeit hat dem neusprachlichen Unterrichte nicht einen Fortschritt zu wissenschaftlich oder praktisch wertvolleren Zielen, sondern tatsächlich eine Umkehr zu dem längst überwundenen Standpunkte geistloser, mechanischer Sprachmeisterarbeit gebracht. Eine solche Reform — mag ihr im einzelnen auch manche nützliche und weiterhin beachtenswerte Anregung zu danken sein — beeinträchtigt in gleichem Maße den wissenschaftlichen wie den praktischen und pädagogischen Wert des neusprachlichen Unterrichts: sie macht ihn unfähig, die neue, wichtige Aufgabe zu erfüllen, zu der er gegenwärtig

berufen ist. Die Strömung, welche durch diese extreme Reform erzeugt worden ist, hat zugleich eine tiefe Kluft zwischen der philologischen Wissenschaft und der Unterrichtspraxis, zwischen Universität und Lehrerschaft gerissen.“ Um nun den erziehlichen Wert des neusprachlichen Unterrichts zu retten, den Zusammenhang zwischen wissenschaftlichen Studien und Schulbedürfnissen wieder zu verinnerlichen, das Band zwischen deren beiderseitigen Vertretern wieder zu befestigen, und die Möglichkeit und Notwendigkeit einer Vereinigung akademischen und praktischen Wirkens darzutun, ist diese Zeitschrift gegründet worden. Sie bringt zu diesem Zwecke Abhandlungen über alle aktuellen Fragen des neusprachlichen Unterrichts unter sorgfältiger Berücksichtigung auch des Auslandes, ferner Aufsätze über die neuesten Erscheinungen der französischen und englischen Sprache, Literatur und Kultur, immer unter Rücksichtnahme auf die Interessen und Bedürfnisse der Lehrerschaft und der Schule, sodann Mitteilungen und kritische Anzeigen, Zeitschriftenschau u. s. w. Nach allem darf die Tendenz dieser Zeitschrift also ebensowohl als eine konservativ-apologetische wie als eine aggressiv-polemische bezeichnet werden. Das sind keine inneren Widersprüche, solange noch alles im Flusse, und solange der Streit noch der Vater von allem ist. Und manchem jugendlichen Heißsporne ebensowohl wie manchem älteren Phlegmatikus, die auf der Meister Worte schwören, kann nicht oft genug zugerufen werden: Audiatur et altera pars: dann werden sie die Wahrheit erkennen, und die Wahrheit wird sie frei machen. Von geradezu programmatischer Bedeutung sind in diesem ersten Hefte die Aufsätze von Koschwitz „Die Reform des neusprachlichen Unterrichts auf Schule und Universität I“, von Kaluza „H. Sweets Stellung zur sogenannten Reformmethode I“ und Graz „Zur Schullektüre“, sowie Koschwitz' Berichte und Mitteilungen über Neuphilologen-Tage und Vereine, sowie über einige Zeitschriften, z. B. über die „Monatsschrift für die höheren Schulen“.

Im Verlage von **Friedrich Brandstetter in Leipzig** erschien ferner:

Deutsche Aufsätze

zur Belebung und Vertiefung des Gesamtunterrichts.

Für Oberklassen der Volks- und Bürgerschulen,
sowie für die Mittelklassen höherer Lehranstalten,

bearbeitet von

Albert Kleinschmidt.

1. **Band**: Aufsätze zum Unterricht in Religion, Literatur, Geschichte und Geographie. 16 Bogen gr. 8. 3 M., geb. 3,50 M.
2. **Band**: Aufsätze über Menschen-Leben und -Arbeit, aus dem Gebiete der Hauswirtschafts- und Gesundheitslehre, der Naturgeschichte und Naturlehre, über Jahreszeiten und Witterung. 15 Bogen gr. 8. 3 M., geb. 3,50 M.

Auch für denjenigen Lehrer, der das Werk nicht zu stilistischen Übungen benutzen will, besitzt es insofern Wert, als es vorzüglich zur mündlichen Belebung des Unterrichts in den einzelnen Fächern benutzt werden kann. Die knapp gehaltenen und doch fesselnd geschriebenen Stücke werden sich namentlich in Fortbildungsschulen, wo die karg bemessene Unterrichtszeit sorgsam ausgenützt werden muß, als sehr geeignet erweisen. Tatsächlich finden sie bereits vielfach in diesem Sinne Verwendung. Das Werk kann sonach umfangreiche Kompendien bis zu einem gewissen Grad ersetzen

---

Sprachleben und Sprachschäden.

Ein Führer durch die Schwankungen und Schwierigkeiten des deutschen Sprachgebrauchs.

Von

Dr. Theodor Matthias,

Oberlehrer a. Kgl. Realgymnasium in Zittau i. S.

2. verb. u. verm. Aufl., 30¾ Bog. gr. 8. Brosch. 5,50 M., geb. 6,30 M.

Nach den Urteilen maßgebender Fachblätter („Litterarisches Zentralblatt“ und „Litteraturblatt für germanische und romanische Philologie“) nimmt das Matthias'sche Buch, das jetzt in zweiter Auflage vorliegt, den ersten Platz unter den deutschen Antibarbari ein, welche die letzten Jahrzehnte hervorgebracht haben; „niemand“, — so sagen jene Blätter — „sei in so umfassendem Maße, mit so sinnigem Verständnisse den Feinheiten des heutigen Sprachgebrauchs nachgegangen wie Matthias.“ Es darf dieses Werk daher auf allseitige Beachtung gewiß Anspruch erheben.

Kleiner Wegweiser

durch die Schwankungen und Schwierigkeiten des deutschen Sprachgebrauchs.

Von

Dr. Theodor Matthias.

2. Aufl., 9 Bogen gr. 8. In Ganzleinen geb. 1,40 M.

Diesem, dem vorgenannten Matthias'schen Werke als Auszug entnommenen und hauptsächlich für die Schüler bestimmten Buche sind dieselben Vorzüge eigen wie dem „Sprachleben und Sprachschäden“ des genannten Verfassers. Es hat bereits ansehnliche Erfolge zu verzeichnen, und daß auch eine speziell für österreichische Schulen bestimmte Ausgabe dringenden Wünschen zufolge gedruckt werden mußte, darin dürfte für seine Brauchbarkeit ein neuer, vollwichtiger Beweis zu erblicken sein. Jeder Freund unserer Sprache muß sich freuen, auf so wenig Seiten eine so ansprechende, gründlich wissenschaftliche Behandlung wichtiger sprachlicher Fragen zu finden.

II. Abteilung.

Zur Entwickelungsgeschichte der Schule.

A. Deutschland.

Von **H. Scherer**, Schulinspektor in Worms.

B. Oesterreich.

Vom Bürgerschuldirektor u. k. k. Stadtschulinspektor **Franz Frisch** in Marburg a. Dr.

C. Die Schweiz.

Vom Seminardirektor **Emanuel Martig** in Hofwyl bei Bern.

A. Deutschland.

Von

H. Scherer, Schulinspektor in **Worms a. Rh.**

I. Wechselbeziehungen zwischen Schule und Leben.

„An der Jahrhundertwende wurden mit freudigem und berechtigtem Stolze die gewaltigen Fortschritte gefeiert, welche auf den verschiedensten Kulturgebieten im neunzehnten Jahrhundert erreicht worden waren; dabei wurde aber vielfach übersehen, daß dem stattlichen „Haben", welches die europäischen Völker in dem großen Schuldbuch der menschlichen Kulturgeschichte im letzten Jahrhundert aufzuweisen hatten, ein nicht minder beträchtliches „Soll" gegenübersteht" (Dr. Unold, Die höchsten Kulturaufgaben des modernen Staates). Die Leser des „Pädag. Jahresberichtes" werden uns indessen das Zeugnis geben müssen, daß wir uns bei unseren Rückblicken auf das verflossene Jahrhundert mit Rücksicht auf die Leistungen und Fortschritte auf dem Gebiete des Erziehungs- und Schulwesens dieser Sünde nicht schuldig gemacht haben; wir haben Haben und Soll nebeneinander gestellt und gezeigt, wo noch Lücken sind, die ausgefüllt werden müssen. In dieser Richtung wird der „Pädag. Jahresbericht" auch fernerhin seine Hauptaufgabe erblicken; er soll zeigen, was ist, und hinweisen auf das, was sein soll. Und gerade auf dem Gebiete des Erziehungs- und Schulwesens ist dies notwendig; denn gerade hier ist die Entwicklung nicht gleichmäßig mit der Kultur im allgemeinen fortgeschritten. Mit Recht hat W. Münch die Klage erhoben: „Die leuchtend aufsteigende äußere Kultur wirft auch ihren Schatten, und dieser Schatten fällt in das innere Leben der Menschheit;" denn hier liegen auch die Ursachen für die Leiden des Schulwesens, namentlich des Volksschulwesens. Die äußeren Kulturfragen nehmen die maßgebenden Faktoren im Staatsleben zu sehr in Anspruch; darunter aber muß das innere Kulturleben notwendig und schwer leiden. Man muß anderseits es freudig begrüßen, daß die Stimmen immer lauter werden, welche nach Befreiung dieses auf unserm Volksleben und Volksgeiste schwer lastenden Druckes rufen; denn die Unzufriedenheit mit dem Bestehenden ist die Wurzel des Fortschritts. Der ganzen Kulturentwicklung des 19. Jahrhunderts wohnt das Streben nach Erweiterung und Verbreiterung der Volksbildung inne; seit Pestalozzi die Grundlagen der Volkspädagogik gelegt hat, ist Volksbildung die Aufgabe des Staates geworden. „Wir wollen," so ruft Fichte in den Tagen der Not, „durch die neue Erziehung," als deren Begründer er Pestalozzi

ansah, „die Deutschen zu einer Gesamtheit bilden, die in allen ihren einzelnen Gliedern getrieben und belebt sei durch dieselbe eine Angelegenheit;" daher sollte diese neue Bildung auch nicht die „Bildung eines besonderen Standes", sondern „Bildung der Nation als solcher, schlechthin als solcher und ohne alle Ausnahme einzelner Glieder derselben", d. h. Volksbildung werden. Leider ist dieser Gedanke jedoch nicht lebendig im deutschen Staatsleben geblieben; die in dem Süvernschen Schulgesetz-Entwurfe von 1819 geplante einheitliche Nationalschule („allgemeine Elementarschule, allgemeine Stadtschule und Gymnasium"), die in ihrem stufenmäßigen Aufbau „eine einzige Anstalt zur Nationalerziehung" bilden sollte, ist bis heute noch ein ungelöstes Problem. Gewiß hat die pädagogische Wissenschaft in Verbindung mit ihren Hilfswissenschaften bedeutende Fortschritte gemacht; aber ihre Anwendung in der Praxis, in Haus, Schule und Gesellschaft hat damit nicht gleichen Schritt gehalten, wie in unseren einzelnen Erörterungen gezeigt worden ist und gezeigt werden soll. Wer die Pflicht hat, die Erscheinungen auf dem Gebiete des Erziehungs- und Schulwesens kritisch zu würdigen, der muß immer und immer wieder auf die Aufgaben hinweisen, welche das deutsche Gemeinwesen hier zu erfüllen hat, wenn es seinen Bestand sichern und die nationale Wohlfahrt fördern will; es ist dies allerdings eine schwere Pflicht, die selten Lob, meistens aber harten Tadel einbringt. Es hat zu keiner Zeit im 19. Jahrhundert an Männern gefehlt, die dem deutschen Volk seine hohen Ziele vor Augen gehalten und auch die Wege, die zu denselben hinführen, gezeigt haben; aber sie blieben Prediger in der Wüste. Zwar regte sich mit dem Aufschwung des wirtschaftlichen und sozialen Lebens auch das Bedürfnis nach besserer Bildung in den breiten Volksschichten; aber nicht der Staat sucht dieses Bedürfnis zu befriedigen, sondern einzelne Vereine (z. B. der 1844 ins Leben tretende „Zentralverein zur intellektuellen und sittlichen Hebung der unteren Klassen", die 1870 gegründete „Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung" u. a.). Allein nur langsam schritt die Hebung der Volksbildung vorwärts; selbst der Liberalismus zeigt nicht das Verständnis und das Interesse für die Volksbildung, wie man es erwarten sollte. Unsere Zeit ist infolge der raschen Entwicklung des äußeren Kulturlebens auf dem wirtschaftlichen und technischen Gebiete zu sehr geneigt, darin den alleinigen Maßstab für den Fortschritt im Kulturleben überhaupt zu erblicken und danach die Stellung zu andern Kulturvölkern zu bemessen; man vergißt gar leicht, daß alle diese Leistungen der äußeren Kultur vergeblich sind, wenn die Entwicklung der inneren Kultur damit nicht gleichen Schritt hält; ja, auf die Dauer wird die erstere ohne die letztere ihren Vorrang gar nicht behaupten können. Denn die Steigerung der Lebensbedürfnisse und die Vervollkommnung der technischen Hilfsmittel zur Beschaffung derselben fordert eine Steigerung und Vervollkommnung der technischen, geistigen und sittlichen Bildung; eine Vernachlässigung der letzteren muß notwendig ein Sinken auf wirtschaftlichem und technischem Gebiete zur Folge haben. Die geistig-sittliche Kultur bezeichnet „den Höhepunkt menschlichen Kulturstrebens; sie bildet zugleich, wie die geschichtliche Erfahrung nur allzudeutlich lehrt, die Bedingung und Bürgschaft aller übrigen Kulturbetätigung. Denn der menschliche Kulturfortschritt ist nicht, wie man in Zeiten rüstigen Vorwärtsschreitens zu glauben geneigt ist, etwas rein Natürliches, Unaufhaltsames, Notwendiges, das wie das Wachstum der Pflanzen unter geeigneten äußeren Bedingungen ruhig und unmerklich gleichsam von selbst sich vollzieht; sondern er kann und

wird, sobald die geistig-sittlichen Spannkräfte, die ihn in erster Linie hervorgebracht und fortgeführt haben, nachlassen, einem mehr oder weniger raschen Rückschritt Platz machen." (Dr. Unold a. a. O.) Die Einsicht in die notwendigen Bedingungen eines gerechten und geordneten Einzel- und Gesamtlebens üben auf das Wollen und Handeln selbständiger und selbstdenkender Menschen den größten Einfluß aus; daher wird der moderne Staat schon um seiner Selbsterhaltung willen wie um des gesunden besonnenen Fortschritts willen die Pflege der geistig-sittlichen Kultur als eine seiner höchsten und wichtigsten Aufgaben anzusehen haben. Nur auf diesem Wege wird es ihm gelingen, an die Stelle der durch die sozialen Gegensätze zerklüfteten Gesellschaft eine Volksgemeinschaft zu setzen, die dieselben idealen Ziele verfolgt; nur auf dem Wege der Sozialisierung des Bildungswesens, der Anerkennung der geistigen Kulturgüter der Nation als Eigentum des ganzen Volkes und infolgedessen der Teilnahme desselben an ihnen kann der nationale Gedanke lebendig werden in allen Schichten des Volkes. Dabei kommt es aber wesentlich darauf an, daß diese Kulturgüter nach ihrem wahren Wert für die Volksbildung, für die geistig-sittliche Kultur ausgewählt werden, damit durch sie eine die Vernunft und das Gemüt befriedigende Welt- und Lebensanschauung und mit ihr die Uebereinstimmung der einzelnen Glieder der Volksgemeinschaft in den geistig-sittlichen Interessen hervorgerufen wird.

Es ist daher fast unbegreiflich, daß die nationalgesinnten, staatserhaltenden Faktoren in unserm Gemeinwesen dieser hohen Aufgabe noch nicht die Beachtung schenken, die sie verdient und bedarf; es ist fast unbegreiflich, daß die Lösung dieser Aufgabe noch zu einem Teil wenigstens von dem Staate einer Macht übergeben wird, welche sich, wie die Geschichte lehrt, nicht als bildungsfreundlich erwiesen hat, der Kirche. Man kann es nicht anders als Unkenntnis der tatsächlichen Verhältnisse ansehen, wenn der moderne Staat aus Nachgiebigkeit gegen kirchliche Parteien die geistig-sittliche Bildung nicht in dem Maße fördert, als man es aus den oben genannten Gründen wünschen und fordern muß; „der moderne Staat braucht denkende Bürger, die mit Bewußtsein und Freudigkeit dem irdischen Gemeinwesen zu dienen, für ihr diesseitiges Vaterland richtig zu leben und ruhig zu sterben wissen" (Dr. Unold a. a. O.). Um seiner Selbsterhaltung willen darf der Staat auch die religiös-sittliche Bildung nicht der Kirche mit ihrem dogmatischen religiös-sittlichen Unterricht überlassen; denn der von der dogmatisch-kirchlichen Moral abtrünnig Gewordene muß in der natürlichen Moral einen festen Halt finden, und diese muß ihm durch den Staat vermittelst der Schule übermittelt werden. Daher muß der moderne Staat dafür Sorge tragen, daß der junge Staatsbürger in der Schule die Grundlagen zu einer auf den sicheren Ergebnissen der Wissenschaft beruhenden Welt- und Lebensanschauung kennen und verstehen lernt; er muß dafür Sorge tragen, „daß die den künftigen Staatsbürgern beigebrachten Glaubenssätze der unbestrittenen wissenschaftlichen Einsicht nicht widersprechen, daß die religiösen Anschauungen ihres Zeitalters einigermaßen der Höhe der übrigen Kulturentwicklung entsprechen". (Dr. Unold a. a. O.) Denn die religiöse Weltanschauung steht in der innigsten Beziehung zur sittlichen Lebensanschauung und beeinflußt dieselbe; wenn die erstere daher in Dogmen erstarrt und sich von aller Fortentwicklung abschließt, so muß sie in Widerspruch zur übrigen Kulturentwicklung geraten und, wenn sie die nötige Macht, wie dies bei den Kirchen der Fall ist, besitzt, die letztere und somit auch die sittliche Entwicklung hemmen. Die Religion verliert

dann ihren Einfluß auf die Sittlichkeit; die religiös-sittliche Welt- und Lebensanschauung wird als nebensächlich betrachtet und verliert ihren Einfluß aufs Handeln der Menschen. Trotzdem die wissenschaftliche Ethik dies klar darlegt, trotzdem die Geschichte den maßgebenden Faktoren im Staatsleben die Folgen klar vor Augen stellt, überläßt der moderne Staat die religiös-sittliche Erziehung der Jugend in der Hauptsache der Kirche; denn obwohl er das Oberaufsichtsrecht über die Schule in der Hand hat, überläßt er doch in Wirklichkeit die Ordnung und Leitung der religiös-sittlichen Bildung der Kirche und zeigt damit, daß er dieselbe nicht nach Gebühr würdigt. Gewiß darf der Staat in unserer Zeit die Pflege der wirtschaftlich-technischen Bildung durch die Schule nicht aus dem Auge verlieren; gewiß muß er auf deren Hebung und Vervollkommnung bedacht sein. Aber er darf dabei nicht vergessen, daß alle Fortschritte auf wirtschaftlich-technischem Gebiete ohne gleichzeitige Hebung der geistig-sittlichen Bildung des Volkes von keinem Bestand sind.

Der Einfluß der Volksbildung auf die Volkswohlfahrt ist, wie in den beiden letzten Jahrgängen des „Pädag. Jahresberichtes" eingehend dargelegt worden ist, in der letzten Zeit Gegenstand lebhafter Erörterungen gewesen und haben diese ergeben, daß die Bildung die Volkswohlfahrt in jeder Hinsicht fördert und eine notwendige Forderung unserer Zeit ist; sie kommt auch naturgemäß in dem modernen Bildungsstreben zum Ausdruck, das ohne Zweifel eine der hervorragendsten sozialen Erscheinungen innerhalb der Gegenwart, ein wesentliches Merkmal unserer Zeit ist. Besonders zeigt sich dieses Bildungsstreben im Arbeiterstand; „noch jüngst ist es uns wiederum aus Hamburg bezeugt worden, daß die dortigen großartigen Veranstaltungen von Vorlesungskursen hauptsächlich von den sogenannten ‚kleinen Leuten' besucht werden. Mit Anteil und Bewunderung sehen wir, welchen Eifer diese kleinen Leute und Arbeiter entwickeln und welche Opfer sie bringen, nicht nur um ihre materielle Lage zu verbessern, sondern auch um intellektuell in die Höhe zu kommen und an den geistigen Errungenschaften teilzunehmen. Abgesehen ist es dabei keineswegs auf rasche Befriedigung eines vorübergehenden Bedürfnisses, sondern sie streben unzweifelhaft nach Wissenschaft; ein brennendes Verlangen, ein Hunger nach wirklichen Kenntnissen, nach einer wissenschaftlichen Weltanschauung ist vorhanden." (Prof. Dr. Harnack, Die sittliche und soziale Bedeutung des modernen Bildungsstrebens. Die Verhandlungen des XIV. Evangl.-sozialen Kongresses.) Es wird die Aufgabe der maßgebenden Faktoren im Staats- und Gesellschaftsleben sein, dieses Bildungsstreben in die rechten Bahnen zu leiten, ihm die Richtung zu geben, die es dem nationalen Leben dienstbar macht, die es verhindert, in einseitige und dadurch dem Gedeihen des Ganzen schädliche Bahnen einzulenken; es muß dieses Bildungsstreben darauf hinausgehen, sittliche Charaktere zu bilden, welche ein klares Verständnis von der Natur und der Zeit, in denen sie leben und handeln sollen, haben und sich an der Kulturarbeit ihrer Zeit in der Richtung der Vervollkommnung mit Erfolg beteiligen können. Wer gegen diese Bildung feindselig ist, der verkennt sie oder faßt sie von einem einseitigen und darum falschen Gesichtspunkt ins Auge; „der Bildung selbst den Krieg erklären oder sie für etwas Unbedeutendes darstellen, ist ein wahnsinniges oder freches Unterfangen" (Prof. Dr. Harnack a. a. O.).

Ein solcher Gegner des modernen Bildungsstrebens ist Domkapitular, Bezirksschulinspektor ꝛc. Dr. C. Braun, der seine diesbezüglichen Ansichten in einem größeren Werk niederlegt, von dem der 1. Band er-

schienen ist (Zeitgemäße Bildung, vermittelt durch die Volksschule und ihre Lehrer I). Moment, Mode, Meinung sind nach seiner Ansicht das Ideal der Neuschule; es fällt ihm dabei gar nicht schwer, durch einseitige Auffassung des Begriffs Kultur, die er sogar durch Citate aus Schriften liberaler Schulmänner belegen kann, diese Ansicht zu bekräftigen. „Wenn die Schule,“ sagt er, „den Menschen befähigen soll, die Schätze der Kultur zu verstehen, zu erhalten, zu gebrauchen und zu mehren, dann gibt es offenbar einen Zweck, ein Ziel, zu welchem der Mensch durch die Kultur gelangen soll, einen höheren Beweggrund, welcher dazu antreibt, die Kinder kulturgemäß zu erziehen, eine höhere Verpflichtung, welche mir nicht gestattet, die Güter der Kultur zu vernachlässigen; dort muß also auch Antrieb und Maß für die Regelung der Schulverhältnisse liegen, von dort muß auch das Bedürfnis nach der Neuschule sich nachweisen lassen.“ Gewiß gibt es „ein Ziel, zu welchem der Mensch durch die Kultur gelangen soll; es ist dies die sittliche Persönlichkeit als Glied einer sittlichen Gemeinschaft, ein Gottesreich, erbaut auf dem Fundamente der Familie: der Einzelfamilie, der Volksfamilie, der Menschheitsfamilie,“ wie es auch nach dem Christentum das Ideal und Ziel der gesamten Geistesentwicklung ist. „Was der Einzelfamilie ihre gesunde physisch-materielle und geistig-moralische Existenz, ihre Kraft und ihre Fortpflanzungsfähigkeit fördert und erleichtert, was die Volksfamilie veredelt, hebt und verschönert, was die Menschheitsfamilie einigt, ihre Gegensätze ausgleicht und zusammenhält, das alles ist erstrebenswerte Kultur. Ueber dieser Lebensform erhebt sich als zweites, integrierendes Element des Gottesreiches der Staat, die Institution des rechtlichen und sittlichen Lebens der Familie, Nation und Menschheit; alles, was zur Entwicklung und Durchführung der Rechtsordnung, zur Befestigung des sittlichen Bestandes, zur Kräftigung und zum Schutz des Guten und Rechten, zur Unterdrückung des Bösen und Unrechtes dient, das ist echte erstrebenswerte Kultur . . . Was die Erhabenheit der Religion, die Heiligkeit ihres Kultus, die Verherrlichung der Wahrheit, die Verbreitung ihres göttlichen Lebens mehrt und fördert, das ist echte, erstrebenswerte Kultur“ (Advokatus, die Philosophie und Kultur der Neuzeit). Das Bildungsstreben der Gegenwart ist durchaus nicht religionsfeindlich und auch nicht kirchenfeindlich, soweit die echte, im Menschengeist fundierte Religion und Sittlichkeit von der Kirche mit ihrem Kult gepflegt wird; sie ist nur insoweit kirchenfeindlich, als die Kirche diese Aufgabe nicht erfüllt oder ihr gar entgegengearbeitet wird. Die Bildungsarbeit aber hat, wie Willmann (Didaktik II) ganz richtig sagt, „die Aufgabe, die Werte der Kultur in der rechten Weise zusammenzuführen, sie zu frei verfügbaren Elementen des individuellen Geisteslebens zu machen und damit die Fortpflanzung der Kultur zu sichern;“ sie soll das Denken und Wollen des Menschen auf die Ideale des Wahren, Schönen und Guten lenken und ihn so befähigen, als sittliche Persönlichkeit an der Kulturarbeit seiner Zeit und seines Volkes im Sinne der Vervollkommnung nach diesen Idealen mitzuarbeiten. „Zu diesem Zweck muß sie die sittlichfördernden Lehrinhalte in den Mittelpunkt stellen, ferner neben dem Wissen auch dem Können sein Recht geben, also Lernen und Ueben zweckmäßig verbinden und ihre Einwirkungen soweit in das Leben des Schülers verschieben, bis sie die von Zucht und Sitte ausgeübten Einwirkungen erreichen und verstärken“ (Willmann a. a. O.). Faßt man den Begriff Kultur nicht einseitig, sondern in seinem vollen Umfange, so ist er völlig hinreichend, „um daraus alle jene Forderungen

abzuleiten, welche man gerechterweise an die Erziehung stellen und in der „Neuschule' verwirklichen zu müssen glaubt;" denn er umfaßt auch die sittliche und religiöse Seite neben der geistigen und technischen, erfordert auch die Bildung einer vernünftigen, wissenschaftlich begründeten Welt- und Lebensanschauung. Allerdings, dessen sind sich die Vertreter des modernen Bildungsstrebens und der ihm dienenden Neuschule wohl bewußt, daß wir erst am Anfang dieser Bildungsarbeit stehen, daß wir noch nach den richtigen Mitteln und Wegen suchen, die am besten und sichersten nach dem gesteckten Ziele hinführen; aber so schlimm ist es doch nicht, wie unsere Gegner es darstellen. Wir sind auch frei von der unbegrenzten „Bewunderung für alles, was modern ist, für die moderne Wissenschaft, Kunst, Literatur und Bildung"; wir wissen wohl, daß sie in einem Uebergangsstadium begriffen sind und daher nicht ohne Mängel und Fehler sind. Wir sind auch frei von dem maßlosen „Vertrauen auf die Kraft der modernen Ideen und Errungenschaften"; wir sind ebenso frei von dem blinden Eifer, „alle diese modernen Anschauungen als das einzige Heil zu verkünden". Aber wir sind auch der Ansicht, „daß sich der Schulbetrieb dem Einfluß einer herrschenden Weltanschauung nicht entziehen kann"; äußerlich herrscht nun allerdings z. B. noch die kirchlich-dogmatische Weltanschauung, aber innerlich hat diese schon längst Bankerott gemacht. Die wissenschaftlich-vernünftige Weltanschauung ringt sich immer mächtiger empor; nicht Haeckel und nicht Nietzsche sind ihre Träger, sondern Lotze, Wundt u. a. Daß sie in dem Lehrerstand und durch ihn in Schule und Volk zur Herrschaft kommen, das sei unser Streben.

Die Klerikalen haben, das muß man anerkennen und achten, nie ein Hehl aus ihren Bildungsidealen gemacht; an ihnen dürften sich die nationalgesinnten Staatsmänner ein Beispiel nehmen. Sehr klar hat sich im verflossenen Jahr der Bischof Keppler von Rottenburg in einem Vortrag über „Wahre und falsche Bildung" ausgesprochen. Er geht von der richtigen Ansicht aus, daß der Mensch auf dem Boden einer in sich geschlossenen Welt- und Lebensanschauung stehen müsse; denn nur auf dem festen Boden derselben kann er sich zum sittlichen Charakter, zur sittlichen Persönlichkeit ausbilden. Hier handelt es sich vor allen Dingen aber um die Verbindung zwischen Wissen und Glauben; die Bildung ist berufen, die Brücken zwischen beiden zu schlagen. Das aber kann Bischof Keppler nicht zugeben; denn er sieht in der Bildung nur Verstandeskultur, nur Wissen, demnach nur „Halbbildung". Die deutsche Volksschulpädagogik hat seit Pestalozzi diese „einseitige" Bildung bekämpft; sie verlangt eine allseitig-harmonische Bildung und zeigt dies gerade in der Gegenwart durch die Bekämpfung des dogmatischen Religionsunterrichts und die Betonung der künstlerischen Bildung. Mit Treitschke, der auch die Bildung einseitig als „Wissen" auffaßte, fürchtet Bischof Keppler die Volksbildung; denn sie führt das Volk vom Autoritätsglauben ab und, so meint man, den Sozialdemokraten und Atheisten zu. „Würde man es wirklich dahin bringen, das Volk in eine Masse von Gebildeten, rectius Halbgebildeten zu verwandeln, so gäbe es gar kein Volk mehr; dasselbe wäre ruiniert, ermordet: seine Gesundheit, Natürlichkeit, Einfalt, moralische Tüchtigkeit, Reformkraft wäre dahin. Aus unserem gläubigen Volke würde dann eine Horde von Sozialisten und Anarchisten werden. Der ganze Sozialismus ist bekanntlich ein Produkt der Halbbildung. Hat die vermehrte deutsche Schulbildung etwa die deutsche Moral gehoben? Jeder Sachkenner wird dies verneinen. Die Verbrechen von schulpflichtigen Kindern nehmen jetzt in Deutschland reißend zu. Seit dem

Jahre 1870 ist die allgemeine deutsche Moralität nicht gestiegen, sondern ständig gesunken. Das sollte zu denken geben." Es ist hier nicht nötig, diese Behauptungen zu widerlegen; es ist dies im vorigen Jahresbericht sehr eingehend geschehen. Wir können es aber doch nicht unterlassen, Bischof Keppler auf die Länder (Spanien, Italien u. a.) hinzuweisen, in denen die moderne Bildung nicht ihr Unwesen getrieben hat; an ihren Früchten sollt ihr sie erkennen, das gilt gerade von diesen Ländern. Wir wollen aber uns mit diesen Behauptungen nicht begnügen; wir wollen sie auch begründen. Pietro Orsi, Privatdozent für neuere Geschichte an der Universität Padua, hat unter dem Titel „Das moderne Italien" eine Geschichte der letzten 150 Jahre bis zum Ende des neunzehnten Jahrhunderts herausgegeben, das von F. Goetz ins Deutsche übertragen ist (Leipzig, Teubner, 1902); diesem Werk entnehmen wir die folgenden Tatsachen. „Wenn," so heißt es vom Kirchenstaat, „in den anderen Staaten Italiens der Klerus mächtig war, so war er hier alles; er betrachtete den Staat als ein kirchliches Gut, das auszubeuten war, ohne im mindesten daran zu denken, daß er sich auch um das Wohl der Bevölkerung und die Fortschritte der Zivilisation zu kümmern habe! Rom wimmelte von Geistlichen, die aus allen Teilen der Welt da zusammenströmten, um ihr Glück zu machen: dies war ihre einzige Sorge. Man versteht leicht, wie unter einer solchen Herrschaft die Bewohner nicht allein träge und arm, sondern auch verdorben und schlecht wurden . . . Es fehlte vollständig jenes arbeitsame und unterrichtete Bürgertum, das in Norditalien anfing, sich seinen Weg zu bahnen; dem unwissenden, aufgeblasenen Adel gegenüber stand nur das niedere Volk; alle Städte waren sozusagen überschwemmt von einer unendlichen Bettlermasse." Das ist ein Bild aus dem Ende des 18. Jahrhunderts; ihm sei ein solches aus den dreißiger und vierziger Jahren des 19. Jahrhunderts beigefügt. „Im Jahre 1838 schrieb Macaulay, der große englische Geschichtsforscher aus Rom: Die Staaten der Kirche sind die schlechtest regierten der ganzen zivilisierten Welt; die Dummheit der Polizei, die Käuflichkeit der öffentlichen Beamten, die Verödung der Campagna, die Niedrigkeit des Volkes erwecken die Aufmerksamkeit der trägsten Reisenden. Es ist keine Uebertreibung, zu sagen, daß die Bevölkerung hauptsächlich aus Fremden, Priestern und Armen besteht." „Die Bevölkerung des Kirchenstaates," so fährt Orsi fort, „lebte in der vollkommensten Unwissenheit und im tiefsten Elend fort; das Räuberwesen verödete die Provinzen, und der päpstliche Hof knüpfte Verhandlungen mit den Briganten an. Kurz, die Bewohner bezahlten das Glück, Untertanen des Nachfolgers St. Petri zu sein, mit dem Ausschluß von allen Vorteilen der modernen Zivilisation." Doch eines Mannes Rede ist keine Rede; hören wir darum noch einen andern Zeugen, nämlich Professor Dr. W. Deecke in seinem „Italien" (Berlin, A. Schall, 1898). „Durch das tausendjährige Kirchenregiment," sagt er von dem ehemaligen Kirchenstaat, dem jetzigen Latium, „ist das Landvolk arg zurückgeblieben; denn die südetruskischen, sabinischen und volskischen Dörfer oder Städte sind elende, räucherige, schmutzige, jedoch oft äußerst malerische Nester, ihre Einwohner unwissend und wild, in der Campagna zum Teil ganz verkommen und in der Einsamkeit durch Not zum Raub oder Mord veranlaßt." Aehnlich, wenn auch nicht ganz so schlimm, sieht es auch in anderen Staaten Italiens, wo früher auch der Klerus im Regiment saß, aus; daß es der heutigen Regierung in Italien so bald nicht gelingen wird, normale Zustände durch Hebung der Volksbildung zu schaffen, bedarf keiner Begründung. Und so werden heute

noch „in Italien zehnmal soviel Morde begangen als bei uns" mit unserer „vermehrten deutschen Schulbildung"; „und, wenn man die Verletzungen mit tödlichem Ausgang hinzunimmt, wächst die Zahl noch mehr." Diese Tatsachen lehren mehr als alle Betrachtungen über das „innerliche edle" Mittelalter, auf das sich Bischof Keppler bezieht; jede unbefangene Kulturgeschichte könnte ihm aber auch hier ein anderes Bild zeigen.

So muß es eine Hauptaufgabe des Staates als der Verkörperung des Volkslebens sein, durch eine natur- und kulturgemäße Volksbildung das Volk arbeitskräftig zu machen; denn von der Arbeitskraft, ihrer Größe, Wirksamkeit und Weiterentwicklung hängt die Zukunft des Volkes ab. „Die Arbeitskraft ist das Kapital, auf dem die politische und wirtschaftliche Größe und die Selbständigkeit des Volkes beruht; solange das Volk arbeitskräftig bleibt, solange wird es im Ringen der Völker bestehen, und je mehr Arbeitskraft es entwickeln kann, um so höher wird es steigen, einen um so größeren Anteil wird es an der Kulturentwicklung nehmen. Daher muß die Aufgabe aller, denen das Wohl und der Fortschritt des Volkes am Herzen liegt, darauf gerichtet sein, dieses National-Kapital, von dem das Bestehen und die Weiterentwicklung des Volkes abhängt, zu stärken und zu mehren." Da die äußere Kulturarbeit eines Volkes (Gewerbe, Industrie, Ackerbau, Handel) mit der inneren (Wissen, Kunst, Sittlichkeit, Religion) Hand in Hand gehen muß, wenn eine natur- und kulturgemäße Fortentwicklung stattfinden soll, so müssen auch in der Bildungsarbeit beide Seiten, so lange nicht die Berufsbildung eintritt, ihre volle Berücksichtigung finden. Wie uns die Kulturgeschichte lehrt, ist die Entwicklung der Kultur von der äußeren zur inneren Kulturarbeit fortgeschritten; es ist dies in der Entwicklung der menschlichen Natur und des menschlichen Lebens begründet. Ist die äußere Kultur die Grundlage aller Kultur, so ist die innere der Ausbau; die letztere ist ohne die erstere nicht möglich, und die erstere ist ohne die letztere unvollständig, ein Rudiment. Allerdings sollen die idealen, aus der inneren Kultur hervorgehenden Mächte im Leben eines Volkes die Führung übernehmen, weil von ihnen die Entwicklung im Sinne der Vervollkommnung abhängt; aber sie gedeihen nur auf dem materiellen Boden und können nur wirken mit materiellen Kräften. So steht die ganze Bildungsarbeit, die körperliche, wirtschaftliche und technische einerseits, die geistige, sittliche und religiöse anderseits in der innigsten Beziehung zueinander; „deshalb ist es eine wichtige Aufgabe, sie in rechter Weise zu organisieren und durchzuführen, damit die körperliche und geistige Gesundheit des Volkes und damit seine Arbeitskraft erhalten und gefördert werde." (Rein.) Besondere Berücksichtigung fordern in unserer Zeit die technisch-künstlerische und die religiös-sittliche Bildung; beide entsprechen nicht den Forderungen, welche die Zukunft unseres Volkes an dessen Arbeitskräfte stellt. Wir gehen ohne Zweifel einer Zukunft entgegen, in welcher auf dem Gebiete der äußeren Kultur die technisch-künstlerische Arbeit in Fabrik und Gewerbe eine große Rolle spielen wird; deshalb muß die Bildungsarbeit ihr besondere Aufmerksamkeit schenken. Unsere religiös-sittliche Bildung wird noch in Formen vermittelt, die einer längst vergangenen Zeit angehören und die vor dem Stand der heutigen Religionswissenschaft und Ethik nicht mehr bestehen können; „in dem Mangel einer wahrhaftigen, unserer eigenen Art entsprossenen und entsprechenden Religion erblicke ich die größte Gefahr für die Zukunft der Germanen." (H. St. Chamberlain, Die Grundlagen des 19. Jahrhunderts.)

Nach Professor Harnack sind am modernen Bildungsstreben drei Hauptzüge zu erkennen: „Erstlich, es zeigt sich eine energische Richtung auf die wirkliche Wissenschaft, zweitens, es zeigt sich die ernsteste Absicht, Unabhängigkeit und wirtschaftliche Selbständigkeit zu erringen, drittens, es zeigt sich der Trieb, das Lebensgefühl zu steigern und größeren Anteil am Leben, extensiv und intensiv, zu gewinnen." Der Drang nach wissenschaftlicher Erkenntnis wird immer allgemeiner; er bricht sogar in den Kreisen hervor, die man ängstlich seither vor denselben verschlossen hat, im katholischen Volk. Was man seit längerer Zeit seitens des katholischen Klerus schon durch die „Stimmen von Maria Laach" und andere Blätter besorgt hat, die Wissenschaft für den katholischen Klerus und die Gebildeten in der katholischen Kirche so zuzustutzen, daß sie nicht bloß mit der Kirchenlehre sich im Einklang befindet, sondern ihr sogar als Stütze dient, das wird man nun immer mehr und mehr in den weitesten Volkskreisen besorgen lassen; und dann kann man ja aus voller Brust sagen: Der Katholizismus ist das Prinzip des Fortschritts, Wissenschaft und Katholizismus gehen Hand in Hand. Aber das Volk will nicht Steine, sondern Brot; für dieses muß die Schule, von der Volksschule bis zur Volkshochschule sorgen. Dadurch soll die Religion nicht beseitigt, sie soll vielmehr erst in ihre Rechte eingesetzt werden, soll voll und ganz an ihrem Platze zur Geltung kommen; und wenn die Kirche wirklich der Religion dient, dann wird sie auch nicht mit der Wissenschaft und ihren Vertretern in Konflikt kommen. Das Volk aber bedarf der Wissenschaft nicht bloß behufs Begründung einer vernünftigen Weltanschauung, sondern auch zur Begründung seiner wirtschaftlichen Selbständigkeit; der Arbeiter will durch den Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten sich eine gesicherte Stellung auf dem Weltmarkt erringen. Damit aber ist innig verbunden der Trieb, das Lebensgefühl zu steigern und größeren Anteil am Leben zu gewinnen; der Genuß des Lebens, der sich seither meistens auf das Materielle erstreckte, soll sich auch aufs Geistige und Aesthetische erstrecken. Darum fordert man die Kunst auch für das Volk; darum strebt man nach einer Volkskunst, an der alle genießend teilnehmen können. So werden, wenn man dies beachtet, alle Richtungen in dem modernen Bildungsstreben sich zu friedlichem Bunde vereinigen; sie werden dazu beitragen, daß sich sittliche Persönlichkeiten heranbilden, die an der Kulturarbeit im Sinne der Vervollkommnung nach den ethischen und religiösen Idealen teilnehmen können und darin ihr Glück finden, soweit eben in Leben und Streben der Welt von Glück die Rede sein kann. Deshalb muß auch die Schule, welche das Bildungsstreben wecken und pflegen und ihm die Richtung geben soll, ihren Unterricht nach diesen Richtungen gestalten; sie muß aus den Quellen der Wissenschaft schöpfen, das Wissen mit dem Leben, die Erkenntnis mit dem Können in Beziehung setzen und verbinden. Wenn man seitens einzelner Pädagogen in der Neuzeit die Erziehung durch und zur Arbeit mehr betont hat, so soll damit durchaus, wie man seitens der Gegner dieser Forderung meint, „die Beschäftigung mit äußerlichen Dingen, also Arbeiten im weitesten Sinne des Wortes zur Grundlage alles Lehrens und Erziehens" gemacht und dadurch etwa die geistige Bildung zurückgesetzt werden; nein, im Gegenteil, die geistige Bildung soll gerade vertieft und befestigt werden, indem man ihr durch das „Werk" eine feste Grundlage und ein festes Ziel gibt. Fanatische Vertreter des Arbeitsprinzips im Unterricht haben allerdings „einen Schulbetrieb, bei welchem das Arbeiten die Hauptsache bildet, so daß gelegentlich und anläßlich der Arbeit Belehrung und Unterweisung ver-

knüpft wird", als das zu erstrebende Ideal angesehen; sie wollten, daß künftig der Unterricht zu Gunsten der Arbeit erteilt werde und nicht „die Arbeit zu Gunsten des Unterrichts"; aber davon ist man heute doch im allgemeinen zurückgekommen und knüpft infolgedessen wieder an Fröbel an. Die Volksschule soll, so fordern die meisten Vertreter des Arbeitsprinzips im Unterricht, neben der Grundlage der geistigen, sittlichen und religiösen, auch die der technischen Bildung vermitteln; das gehört zur allgemeinen Bildung. Da sie aber auf ihrer Oberstufe wie die höhere Schule den zukünftigen Beruf ihrer Zöglinge ins Auge fassen muß, ohne dadurch den Charakter einer Erziehungsschule zu verlieren, so muß sie aus diesem Grunde die technische Bildung hier besonders betonen; eine Fachbildung aber soll sie nicht vermitteln und zur Berufsschule soll sie nicht werden. Es klingt eigentümlich, wenn Dr. Braun (a. a. O.) sagt: „Es ist also eine gute formale Bildung heutzutage mehr als je ein Erfordernis in Anbetracht der sozialen bürgerlichen, wirtschaftlichen und rechtlichen Verhältnisse der Arbeiterschaft" und einige Seiten später: „Ueber das Maß der notwendigen Berufskenntnisse hinaus ist an und für sich, und von besonderen Umständen abgesehen, niemand streng verpflichtet, nach geistiger Ausbildung zu streben; doch ist dieses Streben nach höherer Bildung, nach Erweiterung seines geistigen Horizontes, soweit die sonstigen Berufspflichten hierzu die nötige Muße lassen, sehr empfehlens- und lobenswert." Wir meinen, auch die Bildung einer vernünftigen Welt- und Lebensanschauung mache die Erweiterung des geistigen Horizontes nicht bloß wünschenswert, sondern notwendig; anderseits darf die Volksschule, wie auch Dr. Braun darlegt, keine Berufsschule sein und daher ihren Unterricht auf breiterer Basis als der „der Berufskenntnisse" anlegen.

Man befürchtet vielfach, daß durch das moderne Bildungsstreben und die in seinem Dienste stehende Schule die Halbbildung gefördert und dadurch gerade die wahre Bildung gehemmt und untergraben würde; die Gefahr liegt allerdings nahe, das darf man nicht aus dem Auge verlieren. Eine Volksbildung, die nur auf die Anhäufung eines großen Wissensstoffs bedacht sein würde, ohne denselben innerlich nach seinen Wechselbeziehungen zu verarbeiten, mit dem Lebensberuf und der Welt- und Lebensanschauung in Verbindung zu setzen, würde alle Schattenseiten der Halbbildung an sich tragen und alle Gefahren derselben mit sich bringen; ebenso würde eine Volksbildung einseitig sein, welche nur die Verstandesbildung im Auge haben und die Gemüts- und Willensbildung vernachlässigen würde. Durch solche Halbbildung oder richtiger oberflächliche Bildung wird statt Klarheit Verwirrung, statt Bescheidenheit und Zufriedenheit Hochmut und Unzufriedenheit erzeugt. Aber wegen dieser mit dem Bildungsstreben offenbar verbundenen Gefahren dasselbe niederzuhalten und zu hemmen, wäre verkehrt; es hieße den Teufel durch Beelzebub austreiben. Wir müssen anderseits aber das moderne Bildungsstreben in die rechten Bahnen leiten, müssen es so gestalten, daß es der geistigen, sittlichen, technischen und sozialen Bildung dienstbar wird; „alle wahre Bildung strömt aus der Quelle einer geschlossenen Weltanschauung und hat schließlich nur soviel Wert, als sie eine solche ausbaut." (Prof. Harnack a. a. O.) Die Ausgestaltung einer vernünftigen, auf dem Boden der Wissenschaft unserer Zeit stehenden, Verstand und Gemüt befriedigenden Welt- und Lebensanschauung muß daher in erster Linie erstrebt werden; auch dürfen wir es nicht geschehen lassen, „daß Wissenschaft gelehrt und Bildung verbreitet wird, ohne daß zugleich

das sittliche Selbstbewußtsein gekräftigt, die innere Zusammenfassung der Persönlichkeit gestärkt und das Leben mit Ewigkeitsgehalt erfüllt wird." (Prof. Harnack a. a. O.)

II. Erziehung und Bildung im allgemeinen.

„Das nächste Jahrhundert wird das Jahrhundert des Kindes sein;" diese Worte, die Ellen Key aus dem Drama „das Junge des Löwen" entnimmt (Ellen Key, Das Jahrhundert des Kindes), sollen besagen, daß man im zwanzigsten Jahrhundert der Erziehung des Nachwuchses mehr Aufmerksamkeit schenken muß wie seither, wenn die Menschheit resp. ein Volk in der Entwicklung seiner Kultur fortschreiten soll. „Bis jetzt," sagt Ellen Key (a. a. O.), „erfährt man bloß in Schulreden und pädagogischen Abhandlungen, daß die Erziehung der Jugend die höchste Angelegenheit des Volkes sei; in Wirklichkeit werden sowohl in der Familie, wie in der Schule und im Staate ganz andere Werte in den Vordergrund gestellt." Und das kann uns nicht wundern, wenn wir sehen, wie die die Welt- und Lebensanschauung des Volkes im weitesten Sinne des Wortes wenigstens noch äußerlich beherrschende Kirche den Gedanken der natur- und kulturgemäßen Entwicklung verwirft und dafür die Lehre vom gefallenen und nur durch die Gnadenmittel der Kirche zu befreienden Menschen setzt; infolgedessen erzieht man das Kind noch immer so, als bringe es eine durch und durch verderbte Natur mit in die Welt, die nur gezügelt und unterdrückt, aber nicht umgewandelt werden kann. Würde man dagegen eine genügende Kenntnis der psychologischen Pädagogik besitzen, so würde man die Wachsamkeit bei der Erziehung in erster Linie auf die Beschaffenheit der Umgebung richten, in der das Kind aufwächst und auf die Erziehung der Erzieher; nur wenn die Erzieher in Haus und Schule gut erzogen sind und immer selbst in einem unablässigen Wachstum sich befinden, kann sich die Entwicklung des Kindes mit normalen Anlagen normal vollziehen. Allmächtig ist allerdings die Erziehung nicht; das ist eine bekannte Wahrheit. Sie hat ihre Grenzen, die durch die Natur des Zöglings gesetzt sind; „das Kind tritt mit dem Erbe vorhergehender Geschlechtsglieder ins Leben, und dieses Erbe wird durch Anpassung an die Umgebung modifiziert." (Ellen Key a. a. O.) Wie wichtig z. B. der Einfluß der Familie auf die Entwicklung des Kindeslebens ist, ist genugsam bekannt; hier empfängt das Kind die ersten Einflüsse zu einer Zeit, wo es dafür die größte Empfänglichkeit hat. Aber wie verschieden sind die Familien in ihren Lebensführungen in materieller, geistiger und sittlicher Hinsicht! Gewiß müßte man daraus die Folgerung ziehen, daß in der planmäßigen Erziehung durch die Schule diese Tatsache besondere Beachtung finden müßte, damit die Fehler, welche aus einem fehlerhaften Familienleben herrühren, wieder ausgeglichen würden; aber die Mannigfaltigkeit in äußeren Mitteln ist so groß, daß sich gar keine Gruppen bilden lassen, am allerwenigsten nach dem Steuerzettel. Daher muß in anderer Weise dem die Erziehung hemmenden Einfluß der Familie entgegengearbeitet werden; darüber allerdings können wir nicht im Zweifel sein, daß einerseits auch bei den besten Veranstaltungen in dieser Hinsicht etwas annähernd Vollkommenes nicht erreicht wird und daß anderseits die häusliche Erziehung durch keinerlei Veranstaltung ersetzt werden kann. Es handelt sich also nur darum, die Gestaltung des Familienlebens mit Rücksicht auf die Erziehung des Nachwuchses so gut als möglich zu machen und solche Veranstaltungen neben

der Familie zu treffen, die die häusliche Erziehung so gut als möglich ergänzen oder ersetzen. Zu den sozialen Fragen, die in unserer Zeit am lebhaftesten erörtert werden und am engsten zu den Erziehungsfragen in Beziehung stehen, gehört daher die Frauenfrage; der Ausgangspunkt für die diesbezüglichen Erörterungen ist allerdings die Notlage der unverheirateten alleinstehenden Mädchen gewesen, die zur Erziehungsfrage nicht in direkter Beziehung steht; aber immer mehr wenden sich die Erörterungen nunmehr auch der Notlage der verheirateten Frau zu und berührten hierbei natürlich auch die Erziehungsfrage. Die Aufgabe der Frau in der Ehe ist eine doppelte; sie ist Haushälterin und ist Erzieherin. Für beides muß sie durch die Erziehung vorbereitet, befähigt gemacht werden; sie muß aber auch in die Lage versetzt werden, diesen ihren Beruf ausüben zu können. Und dies letztere ist eine soziale Frage; sie bezieht sich aber in erster Linie auf die Erfüllung der Mutterpflichten. Denn als Haushälterin kann die Frau zur Not durch eine fremde Person ersetzt werden; als Mutter ist sie unersetzlich. „Die Mutterempfindung und den Mutterinstinkt den eigenen Kindern gegenüber kann nur die Mutter selbst haben; dafür kann man niemand dingen. Wenn die eigentliche Erziehung des Kindes bis zum fünften Jahre in der Hauptsache vollendet sein soll, liegt sie fast ganz in der Mutter Hand; die Leitung des Vaters tritt erst ein, wenn das Kind selbständig zu leben beginnt, selbständig leben lernen will; aber dazu muß es erst unter Hand und Auge der Mutter schon ein gut Teil erwachsen sein. Auf der Erfüllung dieses Berufs der Frau ruht der Bestand der Kultur und die Zukunft eines Volkes; denn die Familien sind die eigentlichen Kulturzentren für die Bildung des menschlichen Wesens und die lebendigen Zellen im Organismus eines Volkes, aus denen es lebt und wächst.“ (Johs. Müller, Der Beruf und die Stellung der Frau.) Diese Erziehungspflichten der Mutter beziehen sich aber nicht bloß auf das vorschulpflichtige, sondern auch auf das schulpflichtige Alter; denn die Beachtung und Pflege der Individualität des Kindes ruht immer in der Hand der Mutter. Heute ist aber infolge unserer wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse ein Teil der Frauen gehindert, ihre Pflichten als Hausfrau und Mutter, die Befähigung dazu vorausgesetzt, zu erfüllen, denn sie müssen dem Broterwerb nachgehen; ja noch bevor sie erwachsen sind, sind sie fast unfähig zur Mutterschaft und müssen infolgedessen Kinder gebären, die schon bei der Geburt verkümmert sind. Daher ist es Pflicht der Gesellschaft, gesetzgebend die Arbeitsverhältnisse ihrer Mitglieder zu bestimmen „mit dem Ziele, durch menschenwürdige Arbeits- und Lebensbedingungen ein gesünderes, stärkeres und schöneres Geschlecht heranzubilden“. (Ellen Key, Das Jahrhundert des Kindes.) Allerdings mag in einzelnen Fällen diese Arbeitseinschränkung recht unangenehm sein, wie es ja auch die Einschränkung der Kinderarbeit unter Umständen ist; Frauenschutz und Kinderschutz stehen überhaupt in innigster Wechselbeziehung zueinander. Aber mit Rücksicht auf die Zukunft des ganzen Volkes muß die Unannehmlichkeit in einzelnen Fällen mit in den Kauf genommen werden. Anderseits ist es auch Pflicht der Gesellschaft, die Frau für die Erfüllung ihrer Pflichten als Hausfrau und Mutter durch Vermittlung einer entsprechenden Bildung zu befähigen; auch hier stellt unsere Zeit neue Forderungen und ganz besonders sind es die Frauen selbst, welche solche erheben. „Sie wollen teilnehmen an allem, was die geistige Entwicklung der Gegenwart bietet; sie wollen ihren Geist schulen und befreien und nach Kenntnissen, Bildung und Selbständigkeit den Männern

ebenbürtig sein. Es gilt dem Wissen und der Wissenschaft, und sie verlangen, daß man sie zulasse, wo nur immer Wissen gelehrt wird und Rechte auf Grund desselben erworben werden." (Prof. Dr. Harnack.) Sie verlangen aber auch noch besonders die besondere Berücksichtigung der Forderungen, welche der besondere Beruf als Hausfrau und Erzieherin an sie stellt, bei der allgemeinen wie bei der fachlichen Ausbildung; auch nach dieser Hinsicht muß die Frauenfrage beantwortet werden.

Die Frauenfrage ist demnach in erster Linie eine soziale Frage; sie ist aber auch in zweiter Linie eine Erziehungsfrage, denn „eine vernunftgemäße Mädchenerziehung in der Gegenwart ist die Grundlage und Voraussetzung einer vernünftigen Entwicklung der Frauenbewegung in der Zukunft" (H. Schmitt, Frauenbewegung und Mädchenschulreform). Denn Arbeit und Erwerb sind der einzige Rettungsweg für das mittellose und alleinstehende Mädchen; dazu aber sind Wissen und Können die Vorbedingungen. Daher richten die Frauenvereine innerhalb und außerhalb Deutschlands seit den letzten Jahrzehnten ihr Hauptaugenmerk auf die Bildungsfrage; sie haben die Regelung des Mädchenschulwesens und der Lehrerinnenverhältnisse nicht unwesentlich beeinflußt. Die Entwicklung der Frauenbewegung im In- und Ausland lehrt uns deutlich, daß die geistige Entwicklung des Volkes und einzelner Volksklassen von der wirtschaftlichen Entwicklung wesentlich beeinflußt wird; denn sie muß heute in der Frauenfrage andere Richtlinien verfolgen als vor dreißig Jahren, weil die wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse andere geworden sind. Daher ist auch die Aufgabe der Mädchenerziehung eine andere geworden; immer aber, das bleibt unverändert, muß sie der Eigenart der Mädchennatur entsprechen. Denn es ist eine Tatsache, daß das weibliche Geschlecht bei aller innigen Verwandtschaft und Aehnlichkeit dem männlichen auf Grund jener allgemein-menschlichen Eigenschaften, die eben des Menschen Wesen und Art ausmachen, doch in besonderen seelischen, nur ihm eingeborenen Eigenschaften durchaus von dem männlichen Geschlecht abweicht, ferner, daß diese weibliche Eigenart so lange bestehen wird, als die Natur dem Weibe einen für besondere Funktionen besonders konstruierten Körper geben wird, daß die hierin begründeten Seelenunterschiede glücklicherweise niemals durch Erziehung ausgeglichen werden können, daß sie aber auch nicht verkümmert werden dürfen und zwar nicht nur um des Fortbestehens der Menschenart willen, sondern damit das Menschengeschlecht seine hohen Kulturaufgaben erfüllen könne, die ihm von Gott zugewiesen sind und die sein Glück ausmachen" (H. Schmitt a. a. O.). Dieser Naturanlage aber entspricht in erster Linie der Beruf als Hausfrau und Mutter; jeder andere Beruf entspricht der Naturanlage um so weniger, je mehr er sich von dem Beruf einer Hausfrau und Mutter entfernt. Für diesen zukünftigen Hauptberuf werden aber heute die meisten Mädchen am allerwenigsten erzogen; es ist daher nicht zu verwundern, wenn die häusliche Erziehung der meisten Kinder nicht ist, wie sie sein soll.

Es ist eine erfreuliche Tatsache, daß man immer mehr zu der Erkenntnis kommt, „daß wir einer umfassenden Gesamtreform unseres nationalen Erziehungssystems bedürfen, wenn wir zwischen der modernen Weltanschauung und den Anforderungen des wirklichen Lebens einerseits und dem nationalen Erziehungs- und Bildungswesen anderseits die dringend nötige Uebereinstimmung herstellen wollen" (Dr. Vielhaber, Entwicklungslehre und Erziehungskunst; Ernstes Wollen, Nr. 74); diese

Reform muß bei der häuslichen Erziehung beginnen. Gerade in dem vorschulpflichtigen Alter sind die Organe des Kindes am entwicklungs- und daher auch am bildungsfähigsten; gerade hier wird die Erziehung aber am meisten vernachlässigt. „Nichts geschieht für planmäßige Entwicklung und Stärkung der Muskulatur, nichts für die natürliche Schärfung der Sinne, alles dagegen, was eine solche Entwicklung und Stärkung hindern und hemmen kann; nirgends ist eine Berücksichtigung oder ein Verständnis zu spüren, der Hygiene des Spiels, der Hygiene der Ruhe, der Hygiene der Bewegung, der Ernährung u. s. w. und noch viel weniger eine konstante Ueberwachung und bewußte sittliche Leitung in allem, was das Kind zu sehen und zu hören bekommt, nirgends eine sorgsame Abwehr alles dessen, was statt geistig zu stärken und sittlich zu gründen, oft schon im zarten Kinde während seiner ersten Entwicklungsjahre den Charakter verdirbt und vergiftet" (H. Schmitt a. a. O.).

So lange unsere wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse und die Vorbereitung der Mädchen für den späteren Beruf als Erzieherin sich nicht so ändern, daß wir Mütter und Erzieherinnen haben, die ihre schwere Aufgabe voll und ganz erfüllen können, so lange werden wir den Kindergarten nicht entbehren können; wir befürchten aber, daß das leider noch lange, ja wohl immer der Fall sein wird. „Wer die durch die Not des Lebens oder durch gewissenlosen Leichtsinn verschuldete Verwahrlosung der ersten Kinderjahre in der Großstadt, wer das vernachlässigte, dumpfe, müßige Hinleben des Dorfkindes kennt, weiß, welche Wohltat ein Kindergarten ist oder sein könnte. Ja, selbst wo ein geordnetes Hauswesen ist und mütterliche Sorgfalt über dem Kinde wacht, da erweist sich — wir hören es von manchem Elternpaar bestätigen und sehen es selbst — der Kindergarten als eine Wohltat für Mutter und Kind. Denn gerade eine gewissenhafte und einsichtige Mutter fühlt es deutlich genug, daß sie, bei den Ansprüchen, welche der Ernst des Lebens an ihre Kraft und Gemütsruhe stellt, dem jungen Kindesleben nicht immer die Beachtung und Sorgfalt zuzuwenden vermöge, welche es begehrt, während eine Kindergenossenschaft, unter sachkundiger, liebevoller Leitung, dem Kinde mehr, als sie es vermag, zu seinem Rechte verhilft." (Prof. Dr. Zimmer, Frauendienst, I. 6.) Damit soll durchaus nicht die häusliche Erziehung, die Erziehung durch die Mutter, gering geschätzt und zurückgedrängt, sie soll nur ergänzt werden; der Kindergarten soll das leisten, was die häusliche Erziehung nicht leisten kann. „Zwischen dem Kinderstubenalter — etwa bis zum dritten Jahr — und dem Alter der Schulpflicht — vom sechsten Jahr ab — liegt eine Zeit, in welcher die Kinder das Verlangen und zu ihrer Erziehung und Unterweisung es auch nötig haben, mit anderen gleichalterigen Kindern zu spielen; dies Bedürfnis kann die Familie nur in beschränktem Maße befriedigen. Darum ist für diese Zwischenstufe — das Kindergartenalter möchten wir es nennen — eine besondere Einrichtung, eben der Kindergarten, für Kinder aller Stände aus rein erzieherischen Gründen wünschenswert, wenn nicht geradezu notwendig." (Dr. Zimmer a. a. O.) „Es ist vollkommen wahr," sagt auch Ellen Key (a. a. O.), „daß unter den jetzigen Verhältnissen, mit unzähligen außer Hause arbeitenden, für ihre Pflichten schlecht vorbereiteten Müttern, die Krippe und der Kindergarten für viele Kinder ein Segen war und es noch immer ist; und irgend ein Typus des Kindergartens wird vielleicht immer als Notbehelf für besondere Verhältnisse nötig sein, z. B. bei dem Mangel an Spielkameraden für ein Kind, bei der Unlust oder der Unfähigkeit einer Mutter selbst zu

erziehen, eine Unfähigkeit, die gewöhnlich die Folge einer allzu gewöhnlichen, allzu willensschwachen oder allzu schwermütigen Veranlagung ist." Aber er soll ein Platz für die Kinder sein, wo sie volle Freiheit haben und nicht beständig am Gängelband geführt werden; wo sie selbst spielen und nur mit den Mitteln zum Spiel versehen und nur vor Schaden behütet werden. Die Selbsttätigkeit sei auch bei der Kindergartenerziehung Prinzip; dabei soll aber die Kindergärtnerin nicht passiv, sondern vollauf aktiv im Beobachten der individuellen Kindesnatur sein. Von diesem Gesichtspunkte aus muß die Kindergartenpädagogik auf dem von Pestalozzi und Fröbel gelegten Fundamente weiter ausgebaut werden; der Staat aber muß die Einrichtung der Kindergärten ordnen und die Erziehung darin überwachen. Es muß mehr der Geist von Fröbels Methode und weniger die Form derselben in den Kindergärten zur Herrschaft kommen. „Das Kind repräsentiert die primitive Stufe der Volksentwicklung, und in seiner Erziehung muß ihm die Möglichkeit gegeben werden, dieselben einfachen Dinge zu gebrauchen und ähnliche Fertigkeiten zu erlangen, wie sie dem Volke der niederen Kulturstufe eigentümlich waren; der Flechtblock — primitives Weben, Benutzung von Naturgegenständen, wie Steine, Sand, Holz zu Bauten — muß dem Kinde Erfahrungen bieten, wie sie das Volk einst machte — aus dem Einfachen ergibt sich von selbst das Komplizierte — z. B. Mahlen von Getreidekörnern zwischen zwei Steinen, ehe die Mühle betrachtet wird" (Dr. Zimmer a. a. O.). Wenn wir einmal lauter pädagogisch vorgebildete Kindergärtnerinnen haben und auch die Lehrer und Lehrerinnen den Kindergarten und die Kindergartenpädagogik kennen, wenn unser Elementarunterricht einmal wirklich nach Pestalozzi und Fröbel, nach den Prinzipien der Anschauung und Darstellung gestaltet wird, dann werden sich auch Kindergarten und Schule mehr nähern als heute; dann wird der Kindergarten der Schule gut leiblich und geistig erzogene Kinder überliefern und die Schule wird auf der vom Kindergarten gelegten Grundlage weiterbauen. Der gut organisierte Kindergarten „entwickelt das kindliche Beobachtungs-, Denk- und Sprachvermögen, regt die Phantasie an, nährt das Gemüt und stärkt den Willen; er kräftigt die moralische Entwicklung des Kindes und hält es an zur Befolgung der äußeren Sitte" (Dr. Zimmer a. a. O.).

Die Verwendung von Kindern zur Erwerbsarbeit ist keine Erscheinung der Neuzeit, wohl aber die systematische Ausbeutung der Kinder und damit die Schädigung ihrer körperlichen und geistigen Entwicklung; sie ist mit der Entwicklung des Großbetriebs eng verbunden und begann mit der Einführung der Spinn- und Webemaschine in England am Ende des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts. Man trieb hier die Ausbeutung der Kinderkraft vollständig geschäftsmäßig; man bezog die Kinder im Alter von vier Jahren an aus den Armenhäusern und verkaufte sie mit den Fabriken als Inventarstück. Seit den zwanziger Jahren verpflanzte sich die Unsitte auch nach Deutschland; wenn die schulpflichtigen Kinder von 4 Uhr morgens bis 6 Uhr abends gearbeitet hatten, erhielten sie noch einen notdürftigen Unterricht. Seit den dreißiger Jahren bekämpfte man in England das Uebel mit wachsendem Erfolg; in Deutschland geschah dies erst seit den fünfziger Jahren, aber mit mehr Erfolg als in England, da 1891 in Preußen die Beschäftigung schulpflichtiger Kinder in Fabriken überhaupt untersagt wurde. Aber das war doch nur ein Tropfen auf einen heißen Stein; in den anderen Betrieben verstummte „die Klage der Kinder" noch lange nicht.

Aber lauter und lauter erhoben sich die Stimmen, welche im Namen der Menschlichkeit protestierten gegen die Ausbeutung der Kinderkraft, und am lautesten war die Stimme der deutschen Volksschullehrer. Sie sollten ja auch mit diesen abgearbeiteten Kindern noch geistig arbeiten, sollten an ihnen ihren Beruf erfüllen! Sie, an ihrer Spitze Lehrer Konrad Agahd, zeigten in statistischen Aufstellungen, in welchem Umfang dieses Uebel vorhanden ist, und wiesen auf die nachteiligen Folgen hin. Obwohl schon die Gewerbeordnung die Fabrikarbeit den Kindern unter 13 Jahren verbietet und den älteren nur dann, wenn sie die Schule nicht mehr besuchen, bis zu sechs Stunden Arbeit in der Fabrik gestattet, so nahm die Kinderarbeit in den letzten Jahren zu; so stieg sie z. B. in Preußen in einzelnen Bezirken von 1899 bis 1900 um 86 und 113 Prozent. Die Zählung von 1898 ergab nicht weniger als 532238 gewerblich tätige Kinder unter 14 Jahren, das sind 6,5 Prozent der volksschulpflichtigen. Den größten Prozentsatz, 28,8, wies das Königreich Sachsen auf; die sächsisch-thüringischen Staaten haben 19 bis 13 Prozent, Berlin 12,8, Baden 9,7, Württemberg 6,5, die übrigen Staaten haben weniger als den Reichsdurchschnitt. Nach der Erhebung von 1898 war die Zahl der gewerblich tätigen Kinder zwölfmal so groß, als die bei der Berufszählung 1895 festgestellte; dementsprechend ist aber auch die im Jahre 1895 gefundene Zahl der in Landwirtschaft und häuslichem Dienste zu vergrößern, so daß diese auf beinahe 2 Millionen zu veranschlagen ist. Dennoch nimmt der dem Reichstage vorliegende Gesetzentwurf nur auf die in gewerblichen Betrieben beschäftigten Kinder Bezug. Agahd hat es nicht versäumt, mit aller Deutlichkeit auf die schreienden Mißstände hinzuweisen, denen die Kinder durch die Beschäftigung in der Landwirtschaft ausgesetzt sind. „Die Kinder," so berichten Aerzte und Gewerbebeamte, Schul- und Gefängnislehrer, Unfall- und Kriminalstatistik, „sind vielfach schwächlich, kränklich, nervös, augen-, magen-, lungenleidend, sind engbrüstig, bekommen krumme Rücken, verlieren Spannkraft und Frische, werden stumpf und interessenlos" (Hel. Simon, Die Kultur I, H. 3). Daß solche Kinder in der Schule nicht viel leisten können, ist klar; sie werden aber gar häufig von dem pflichtbewußten und fleißigen Lehrer, der nicht immer ihre Lage kennt oder im Auge haben kann, noch bestraft. Die Reichsregierung konnte sich daher der Erkenntnis nicht länger verschließen, daß hier der Grund zu einer Entartung vieler Glieder der Nation gelegt werden mußte, die von den nachteiligsten Folgen sein mußte; sie legte daher im verflossenen Jahr dem Reichstag einen Gesetzentwurf zur Regelung der Kinderarbeit außerhalb der Fabrik vor. Durch ihn wird die Ausbeutung der Kinderkraft auch außerhalb der Fabrik und selbst durch die Eltern, mit Ausnahme der Landwirtschaft, verhindert; eingehend berichtet über diesen Gesetzentwurf Agahd in der Schrift: „Kinderarbeit und Gesetz gegen die Ausnutzung kindlicher Arbeitskraft in Deutschland" (Jena, Fischer, 1902). Aus dem Gesetzentwurf und den diesbezüglichen Verhandlungen in der Reichstagskommission geben wir das Wesentliche, soweit es zur Klärung beiträgt, wieder. Abg. (Schulinspektor) Zwick (frs. Vp.) ist der Ueberzeugung, daß das Kind eine gewisse Arbeit verrichten müsse, da diese erziehend wirke; es bestehe deshalb auch eine große Bewegung zu gunsten der Kinderarbeit, wie sie sich im Handfertigkeitsunterricht kennzeichne. Freilich sei das Vorhandensein großer Mißstände nicht zu bestreiten, und zwar in Industrie und Landwirtschaft; wenn Kinder von 8—12 Jahren den Unbilden der Witterung ausgesetzt werden, den ganzen Tag Rüben

jäten müsse, was am besten nach dem Regen geschehe, also bei nassem Boden u. s. w., so seien das Mißstände. „Als Kinder im Sinne dieses Gesetzes gelten Knaben und Mädchen unter dreizehn Jahren, sowie Knaben und Mädchen über dreizehn Jahren, welche noch zum Besuche der Volksschule verpflichtet sind. Im Sinne dieses Gesetzes gelten als eigene Kinder: 1. Kinder, die mit demjenigen, welcher sie beschäftigt, oder mit dessen Ehegatten bis zum dritten Grade verwandt sind, 2. Kinder, die von demjenigen, welcher sie beschäftigt, oder dessen Ehegatten an Kindesstatt angenommen oder bevormundet sind, 3. Kinder, die demjenigen, welcher sie beschäftigt, zur gesetzlichen Zwangserziehung überwiesen sind, sofern die Kinder zu dem Hausstande desjenigen gehören, welcher sie beschäftigt und mit eigenen Kindern zugleich beschäftigt werden. Kinder, welche hiernach nicht als eigene Kinder anzusehen sind, gelten als fremde Kinder. Die Vorschriften über die Beschäftigung eigener Kinder gelten auch für die Beschäftigung von Kindern, welche in der Wohnung oder Werkstätte einer Person, zu der sie in einem der im Absatz 1 bezeichneten Verhältnisse stehen und zu deren Haushalt sie gehören, für Dritte beschäftigt werden." Der Gesetzentwurf enthält ein Verzeichnis der Beschäftigungen, zu denen Kinder nicht verwendet werden können; der Bundesrat ist ermächtigt, das Verzeichnis abzuändern und diese Abänderungen nach Veröffentlichung im Reichsgesetzblatt vorzulegen. „Bei den im Verzeichnis aufgeführten Betrieben handelt es sich zunächst um solche Werkstätten, in welchen die Kinder der Einatmung von Staub ausgesetzt sind, der entweder mechanisch oder chemisch namentlich auf den jugendlichen Organismus schädlich einwirkt, und zwar in erster Linie um diejenigen Werkstätten, in denen harter, spitziger oder scharfkantiger Mineralstaub auftritt, welcher die Schleimhäute der Atmungsorgane verletzt." „Die Beschäftigung von Kindern über 12 Jahren," soweit dieselbe überhaupt nicht verboten ist, „darf nicht in der Zeit zwischen 8 Uhr abends und 8 morgens und nicht vor dem Vormittagsunterricht stattfinden. Sie darf erst 1 Stunde nach beendetem Vormittags- oder Nachmittagsunterricht beginnen. Sie darf nicht länger als 3 Stunden und während der von der zuständigen Behörde bestimmten Schulferien nicht länger als 4 Stunden täglich dauern. Um Mittag ist den Kindern eine mindestens zweistündige Pause zu gewähren." „In Betrieben, in denen gemäß den Bestimmungen des § 4 fremde Kinder nicht beschäftigt werden dürfen, sowie in Werkstätten, in welchen durch elementare Kraft (Dampf, Wind, Wasser, Gas, Luft, Elektrizität 2c.) bewegte Triebwerke nicht bloß vorübergehend zur Verwendung kommen, ist auch die Beschäftigung eigener Kinder untersagt. Im Betriebe von Werkstätten, in denen die Beschäftigung von Kindern nicht nach § 12 verboten ist, im Handelsgewerbe und in Verkehrsgewerben dürfen eigene Kinder unter 10 Jahren überhaupt nicht, eigene Kinder über 10 Jahre nicht in der Zeit zwischen 8 Uhr abends und 8 Uhr morgens beschäftigt werden. Eigene Kinder unter 12 Jahren dürfen in der Wohnung oder Werkstätte einer Person, zu der sie in einem der im § 3 Abs. 1 bezeichneten Verhältnisse stehen, für Dritte nicht beschäftigt werden. An Sonn- und Festtagen dürfen auch eigene Kinder im Betriebe von Werkstätten, im Verkehrs- und Handelsgewerbe nicht beschäftigt werden. Der Bundesrat ist ermächtigt, nach den ersten 2 Jahren nach dem Inkrafttreten dieses Gesetzes für einzelne Arten der im Abs. 1 bezeichneten Werkstätten Ausnahmen von den daselbst vorgesehenen Bestimmungen zuzulassen. Nach Ablauf dieser Zeit kann der Bundesrat für einzelne Arten dieser Werk-

stätten allgemein oder für einzelne Bezirke Ausnahmen von dem Verbote der Beschäftigung von Kindern unter 10 Jahren zulassen, sofern die Kinder mit besonders leichten und ihrem Alter angemessenen Arbeiten beschäftigt werden; die Beschäftigung darf nicht in der Zeit zwischen 8 Uhr abends und 8 Uhr morgens stattfinden," auch ist mindestens eine zweistündige Mittagspause zu gewähren und darf die Arbeit erst eine Stunde nach Beendigung des Unterrichts beginnen. „Im Betriebe von Gast- und Schankwirtschaften dürfen Kinder unter 12 Jahren überhaupt nicht und Mädchen (§ 2) nicht bei der Bedienung der Gäste beschäftigt werden. Im übrigen finden auf die Beschäftigung von eigenen Kindern die Bestimmungen des § 13 Abs. 1 Anwendung." Die unteren Verwaltungsbehörden sind befugt, „nach Anhörung der Schulaufsichtsbehörden in Orten unter 20000 Einwohnern für Betriebe, in denen in der Regel nur zur Familie des Arbeitgebers gehörige Personen beschäftigt werden, Ausnahmen zuzulassen." „Auf die Beschäftigung beim Austragen von Zeitungen, Milch und Backwaren finden die Bestimmungen in § 8, § 9 Abs. 3 dann Anwendung, wenn die Kinder für Dritte beschäftigt werden. Im übrigen ist die Beschäftigung von eigenen Kindern beim Austragen von Waren und bei sonstigen Botengängen gestattet. Durch Polizeiverordnungen der zum Erlasse solcher berechtigten Behörden kann die Beschäftigung beschränkt werden."

Es wird nun die Aufgabe der deutschen Lehrerwelt sein, auch auf die Beseitigung der Mißstände bezüglich der Beschäftigung der Kinder im landwirtschaftlichen Betriebe hinzuarbeiten; sie kann dies um so freudiger und zuversichtlicher tun, als sie in dem bezeichneten Gesetzentwurf eine Folge ihrer Tätigkeit erblicken darf, was auch in den Reichstagsverhandlungen anerkannt wurde. Die deutsche Lehrerversammlung in Chemnitz (1902) spricht daher der Reichsregierung für die Einbringung des Gesetzentwurfs betreffend die Regelung der gewerblichen Kinderarbeit ihren Dank aus. Zwecks Herbeiführung einer baldigen Regelung auch der landwirtschaftlichen Kinderarbeit wünscht sie wiederholt und dringend amtliche Erhebungen. Grundsätzlich die Erwerbstätigkeit schulpflichtiger Kinder verwerfend, fordert sie für die Uebergangszeit gemäß ihren 1898 in Breslau gefaßten Beschlüssen: 1. Das Verbot jeder erwerbsmäßigen Beschäftigung der Kinder vor vollendetem 12. Lebensjahr. 2. Das Verbot der Arbeit auch für ältere Kinder vor Beginn des Unterrichts, nach 6 Uhr bezw. 7 Uhr abends am Sonntag, das Verbot der Akkordarbeit und der Doppelbeschäftigung. 3. Kurze Arbeitszeiten auch in den Ferien; gänzliches Verbot für bestimmte Betriebe; staatliche Aufsicht. 4. Baldige Ausdehnung der Bestimmungen auf die Beschäftigung in der Landwirtschaft und in den häuslichen Diensten. Die deutsche Lehrerversammlung spricht die Erwartung aus, daß die Lehrerschaft durch Mitwirkung bei der Ausstellung der Arbeitskarte und bei der Kontrolle an der Ausführung des Gesetzes beteiligt werde." In der Kommission ist nun auch bereits betreffs der Kinderarbeit in der Landwirtschaft folgende Resolution einstimmig angenommen worden: „Den Reichskanzler zu ersuchen, zum Zwecke von Erhebungen über den Umfang und die Art der Lohnbeschäftigung von Kindern in der Landwirtschaft und deren Nebenbetrieben, ihre Gründe, ihre Vorzüge und Gefahren, insbesondere für Gesundheit und Sittlichkeit, sowie die Wege zweckmäßiger Bekämpfung dieser Gefahren mit den Landesregierungen in Verbindung zu treten und die Ergebnisse der vorgenommenen Erhebungen dem Reichstag mitzuteilen. Diese Erhebungen sind auch auf die …n Haushalt beschäftigten Kinder auszudehnen."

Einen wichtigen Fortschritt in der Entwicklung des deutschen Erziehungswesens bedeutet das badische Gesetz über die Erziehung und den Unterricht nicht vollsinniger, also blinder oder taubstummer Kinder; es geht von dem Grundsatze aus, daß die Eltern oder deren Stellvertreter verpflichtet sind, den obengenannten Kindern, welche wegen fehlenden oder mangelnden Seh- oder Hörvermögens am allgemeinen Volksschulunterrichte nicht teilnehmen können, eine diesem Unterrichte nach Ziel und Umfang entsprechende Ausbildung angedeihen zu lassen. Der Staat errichtet, um die Durchführung dieser Vorschriften zu erleichtern, Blinden- und Taubstummenanstalten, in denen die betreffenden Kinder, falls sie sonst bildungsfähig sind, von ihrem achten Lebensjahre an bis zum zurückgelegten sechzehnten unentgeltlichen Unterricht erhalten. Für die Verpflegung wird eine entsprechende Vergütung festgesetzt. Die Eltern oder deren Stellvertreter sind zur Anmeldung solcher Kinder bei der Ortsschulbehörde mit dem Eintritt des Schulpflichtalters verpflichtet; diesbezügliche Unterlassungen werden bestraft. Das Gesetz bestimmt ferner Art und Ausdehnung der in den Anstalten auf Verlangen zu gewährenden Verpflegung sowie die Aufbringung der hierdurch entstehenden Kosten; bezüglich derselben kommen zunächst die Eltern oder unterhaltungspflichtige Verwandte, sowie der Zögling selbst für den Fall, daß Vermögen vorhanden ist, sodann die Gemeinde in Betracht; sobald ein unterstützungspflichtiger Armenverband nicht zu ermitteln ist, tritt die Staatskasse für die Kostenerstattung ein. Auch nicht vollsinnige Kinder, deren Angehörige nicht dem badischen Staatsverbande angehören, können in die Anstalt aufgenommen werden, sobald für die Zahlung der Verpflegungsunkosten Sicherheit geleistet werden kann.

Daß die Schule und vor allen Dingen die Volksschule nur die Elemente der Bildung vermitteln kann, ist außer Zweifel; die Fortbildungsschule kann diese Bildung befestigen und besonders nach der beruflichen Seite erweitern, aber nimmer vollenden. Daneben steht die freie Art des Bildungserwerbs, die Pflege der Volksbildung durch Lesehallen, Bibliotheken, Vorträge u. s. w.; wenn durch die Volks- und Fortbildungsschulen ein guter Grund gelegt ist, so kann diese freie Art des Bildungserwerbs die besten Früchte bringen. Je weiser der Mensch wird, je mehr er in seiner Bildung fortschreitet, desto selbständiger und selbsttätiger muß er auch in seinem Bildungserwerb werden; die Gesellschaft muß nur den verschiedenen Bildungsbedürfnissen die Mittel und Wege zur Befriedigung bieten. Wenn dabei einzelne Gesellschaften, wie z. B. die „Gesellschaft für ethische Kultur", betont, daß sie die religiösen Fragen nicht in den Bereich ihrer Erörterungen ziehe und hier völlig auf neutralem Boden stehe, so hat Dr. Braun a. a. O. recht, wenn er sagt: „Für die breiten Volksschichten bewegt sich aber die Bildungsarbeit durchschnittlich auf jenen konkreten Gebieten, welche mit religiösen Anschauungen auf das engste in Berührung treten," denn auch die ethischen Fragen können nur auf dem Boden einer bestimmten Weltanschauung erörtert werden. Wahre Volksbildung muß sich in erster Linie mit der Bildung einer wissenschaftlich begründeten Weltanschauung beschäftigen, sonst schwebt sie in der Luft; mit der Konfession hat sie aber nichts zu tun, diese zu pflegen ist die Sache der Kirche. Daß gar häufig die Kirche und besonders die katholische auch diesen Gesellschaften und Vereinen, besonders wenn sie bezüglich der von ihnen vertretenen Welt- und Lebensanschauungen zu ihr in Gegensatz tritt, feindlich gegenübertritt, läßt sich leicht begreifen; sie hat ja als unfehl-

bar die reine Wahrheit und muß deshalb alles als Irrlehre bekämpfen, was mit ihrer Lehre in Gegensatz tritt. Die katholische Kirche betrachtet sich als den „Hauptträger" und den Staat als den obersten „Beschützer und Pfleger" der Kultur; nach unserer Auffassung hat es die Kirche nur mit der Pflege von Religion und Moral vom konfessionellen Standpunkte zu tun und muß alle andere Bildungspflege den freien Vereinigungen überlassen, die der Staat zu schützen und zu unterstützen hat. Eine solche freie Vereinigung hat die „Comenius-Gesellschaft" in der Studentenschaft ins Leben gerufen, die sich an der Verbreitung der Volksbildung beteiligen soll; sie soll zur Erkenntnis kommen, daß es die Pflicht der akademischen Kreise, die aus der Quelle der Bildung und Wissenschaft schöpfen, ist, von ihrem Ueberfluß auch den minder Bevorzugten mancherlei zu bringen. So entstand unter den Teilnehmern der sozialwissenschaftlichen Abteilung der Wildenschaft der Technischen Hochschule zu Berlin ein studentischer Bildungskurs, der dem Arbeiter die Möglichkeit der Fortbildung gewähren sollte. Die Kurse fanden bei einer Gesamtdauer von 10—15 Wochen je einmal wöchentlich abends von 8—10 statt. „Für eine gedeihliche Entwicklung ist notwendig, daß die studentischen Bildungskurse nicht im Dienste einer Partei irgend welcher Art stehen dürfen" (Wagner, Die Studentenschaft und die Volksbildung). „Der wahre Nutzen für den Bildungsbedürftigen" sagt Wagner (a. a. O.), „ist der, ihn soweit zu erziehen, daß er in die Lage kommt, sich in jedem Fach selbst weiterzubilden, daß er nicht zu jedem Gegenstand auch einen neuen Kurs und einen neuen Lehrer braucht; der Hauptwert solcher Kurse ist in der Tat in der Erziehung zu suchen, der Erziehung zum folgerichtigen Denken, zur Möglichkeit der eigenen Fortbildung." Daher kommt es auch nicht darauf an, „den Hörern möglichst viel Stoff zu bringen, sondern ihnen ein gründliches Verständnis des Dargebotenen zu verschaffen; dann ist die dauernde Mitarbeit auch während des Vortrags zu erfordern" (Wagner a. a. O.).

Als ein wichtiges Volkserziehungsmittel betrachtet man in neuerer Zeit die **Kunst**; man will das Volk durch Teilnahme an dem Genuß der Kunstschätze zu edleren Gefühlen und Wollungen hinführen. Man ist zur Erkenntnis gekommen, daß der geistige Aufschwung im 19. Jahrhundert von der einseitigen Pflege der Wissenschaft und Technik ausgefüllt worden und dadurch „die Ausbildung des ästhetischen Menschen, welcher die Außenwelt als Kosmos begreift und die Psyche der Erscheinungen erkennen möchte, notwendigerweise vernachlässigt worden" ist (Dr. P. Schubring, Kunst und Volk; Vortrag auf dem Evang.-soz. Kongreß). Daher geht das Bestreben der Volksfreunde darauf hinaus, Sinn und Verständnis für die Kunst im Volke zu wecken und zu pflegen; es soll unser Augenmerk darauf gerichtet sein, wie der deutsche Kaiser sagt, daß „das Gefühl für die Kunst in dem Volke wieder lebhaft angeregt wird, so zwar, daß kein Gegenstand in Gebrauch genommen wird, der nicht einer künstlerischen Form sich erfreut und daß die künstlerische Form sich stets wieder anlehnt an das bewährte Schöne, was uns aus früheren Jahrhunderten überliefert ist." Das Künstlerische an sich soll ein wesentlicher Teil der Welt- und Lebensanschauung werden; es soll Lebensträger und Lebensförderer sein. „Der Mensch, der unter der Herrschaft des Aeußerlichen innerlich verarmt ist, muß wieder reich gemacht werden an Gütern des Herzens und Gemütes; er muß wieder froh werden der Errungenschaften eines lebensvollen und lebensschaffenden Idealismus" (O. Schulze, Die Frage der ästhetischen Erziehung). Eine solche

volkserzieherische Wirkung wird aber nur eine Kunst ausüben können, die auf dem Boden der Heimat resp. des Vaterlandes erwachsen ist, in dem das ganze Volksleben wurzelt; „die bildende Kunst kann erst dann ihre ganze Kraft äußern, wenn sie an deutscher Natur genährt und aus deutschem Geiste geboren ist. In allen Schichten unseres Volkes regt es sich und drängt nach der Entwicklung einer vaterländischen Kunst hin, die sich frei gemacht hat von der Nachahmung fremder Vorbilder, dem Genius des deutschen Volkes allein vertrauend" (Rein, Bildende Kunst und Schule). Aber an dieser neuen Kunst, an dieser Volkskunst soll auch das ganze Volk teil haben; nicht bloß die oberen Zehntausend, sondern auch die Armen sollen durch die Kunst Genuß und damit Veredlung erhalten; „die Weckung und Pflege künstlerischen Empfindens soll ein Bestandteil unserer Volkserziehung werden" (Rein a. a. O.). Wir sollen unser Volk hinführen zu den Kunstschätzen und sie dieselben genießen lehren; sie sollen ihm das höchste Menschheitsideal offenbaren, so sein Leben zu einem künstlerischen Genießen gestalten, ein solches wenigstens anstreben. Es handelt sich dabei durchaus nicht, wie ängstliche Gemüter fürchten, um die einseitige Pflege einer ästhetischen Kultur; „es handelt sich nur um kräftigere Betonung einer bislang vernachlässigten Seite des menschlichen Innenlebens, nämlich des Gefühls- und Gemütslebens gegenüber der einseitigen Verstandes- und Intellektsbildung" (Schulze a. a. O.) Die künstlerische Erziehung soll weder die religiöse noch die sittliche verdrängen oder ersetzen; sie soll nur ergänzen und unterstützen. Sittlich muß jeder Mensch sein; künstlerisch sollte jeder sein. Es wäre daher falsch, die ästhetische Bildung als die führende Lebensmacht hinzustellen; sie ist aber wohl eine wertvolle Stütze derselben. „Die sittliche Veredelung hängt von der Verfeinerung der moralischen Gefühle ab; diese aber stehen in enger Verbindung mit den ästhetischen Gefühlen, die ebenfalls einer Ausbildung fähig sind" (Rein a. a. O.), weshalb der Gedanke nahe liegt, „in der Erziehung diese beiden Aufgaben zu verknüpfen, um die idealen Triebkräfte des Menschen zu kräftigen und sie zu den führenden Mächten zu gestalten . . . Das dringendere Bedürfnis unseres Zeitalters scheint mir die Veredelung der Gefühle und die sittliche Reinigung des Willens zu sein, denn für die Aufklärung des Verstandes ist schon sehr viel getan worden; es fehlt uns nicht sowohl an der Kenntnis der Wahrheit und des Rechtes, als an der Wirksamkeit dieser Erkenntnis zur Bestimmung des Willens" (Rein, a. a. O.). Hier muß daher die Volksbildung einsetzen; neben die Volksunterhaltung und die Volksbelehrung muß auch die Kunst in den Dienst der Volksbildung gestellt werden (volkstümliche Theatervorstellungen, volkstümliche Konzerte u. s. w.). Das setzt allerdings Beziehungen zur Kunst voraus, die in unserem Volke leider noch nicht vorhanden sind; hier muß also die Erziehung der Jugend und des Volkes eingreifen, sie müssen diese Beziehungen schaffen.

So lange aber „das Publikum glaubt, daß die Kunst ihm ‚nur' Vergnügen bereiten soll, so lange es nicht mit vollem Ernst an das Kunstwerk herantritt und sich nicht bewußt ist, daß es durch die Kunstanschauung allmählich selbst zu künstlerischem Empfinden und zu künstlerischen Urteil in Welt und Leben geführt werden soll, werden auch alle Bemühungen, den Kunstgeschmack des Publikums zu heben, vergeblich sein" (Hartung, Künstlerische Kultur). Man muß also durch die Erziehung des Volkes zum künstlerischen Empfinden und Urteilen ihm zugleich den hohen Wert der Kunst für die Welt- und Lebensanschauung

des Menschen zum Verständnis bringen; man muß ihm zeigen, daß die Kunst eine ebenbürtige Schwester der Wissenschaft ist, daß beide in einem Boden wurzeln, in der Auffassung der Außenwelt durch die Sinne. Die Uebung der Sinne kommt also sowohl der Wissenschaft als der Kunst zu gute; ohne diese Sinnenübung schwebt die künstlerische Erziehung in der Luft. Aber die künstlerischen Anschauungen und die wissenschaftlichen fallen deswegen nicht zusammen; „die künstlerische Anschauung bildet mit ihren Teilen, Empfindung und Vorstellung, einen Gegensatz zu der wissenschaftlichen Anschauung, der Fassung der Empfindungen und Vorstellungen in feste Begriffe“ (Hartung a. a. O.). An die Empfindungen und Anschauungen der künstlerischen Anschauung knüpfen sich Lustgefühle; sie sind das wesentliche der künstlerischen Anschauung. Dadurch aber erzieht sie den Menschen zum Wohlgefallen an Schönheit und Harmonie; sie lehrt uns den „harmonischen Zusammenhang der Wirkung der Eindrücke suchen und empfinden, die wir von der Außenwelt haben“. Durch die künstlerische Anschauung von Kunstwerken wird der Mensch gezwungen, „seine Sinne möglichst aufnahmefähig für den Einfluß des Kunstwerkes, des Betrachtungsobjektes zu machen, so daß das Kunstwerk dem Beschauer eine natürliche Harmonie vorführt, daß es ihn veranlaßt, in seiner Natur- und Lebensbetrachtung Harmonien zu suchen, stets die Unterordnung der Wirkung des Einzelnen in der Wirkung des Gesamten zu suchen“; wenn man sich das vergegenwärtigt, „so wird man auch die Behauptung begreifen, daß eine regelmäßige Uebung der künstlerischen Anschauung eine objektive Weltanschauung und eine gesunde Lebensphilosophie zu vermitteln imstande ist“ (Hartung a. a. O.). Daraus aber geht deutlich hervor, daß zwischen sittlicher Erziehung und künstlerischer kein Gegensatz besteht; aber „der sittliche Gehalt des Kunstwerkes liegt nicht im Inhalt, sondern in der Art der Darstellung,“ sagt Hartung (a. a. O.). Die künstlerische Erziehung des Volkes geht also in erster Linie auf die Schaffung einer künstlerischen Weltanschauung hinaus, um es genußfähig für die Kunstwerke zu machen; diese künstlerische Weltanschauung unterstützt aber die sittliche, die künstlerische kann niemals mit der sittlichen in Gegensatz treten. Der Künstler sucht sein Werk so zu gestalten, daß durch die Wirkung desselben auf die Sinne des Beschauers eine harmonische Wirkung erzielt wird, die in einem Lustgefühl zum Ausdruck kommt. Dadurch aber gewinnt der Beschauer mit fortgesetzter Uebung darin die Herrschaft über sein inneres Leben und wird selbständiger, wodurch die sittliche Bildung wesentlich unterstützt wird.

Das neueste Analphabetenverzeichnis gibt folgende Zahlen an:

Unter je 100 Rekruten befinden sich Analphabeten

		1875/76	1887/88	1897/98	1899
Prov.	Ostpreußen	7,33	4,16	0,30	0,36
„	Westpreußen	11,01	4,06	0,44	0,31
„	Brandenburg	0,66	0,13	0,03	0,06
„	Pommern	1,54	0,38	0,08	0,08
„	Posen	13,91	3,43	0,43	0,41
„	Schlesien	3,27	0,84	0,09	0,13
„	Sachsen	0,32	0,80	0,01	0,06
„	Schleswig-Holstein	0,25	0,05	0,04	0,02
„	Hannover	0,84	0,18	0,02	0,02
„	Westfalen	1,05	0,13	0,01	0,01
„	Hessen-Nassau	0,53	0,12	0,02	0,04
„	Rheinland	0,74	0,08	0,05	0,03

	1875/76	1887/88	1897/98	1899
Bayern	1,79	0,04	0,02	0,01
Sachsen	0,23	0,09	0,01	0,02
Württemberg	0,02	0,01	0,02	0,03
Baden	0,22	0,02	0,03	0,04
Hessen	0,35	0,17	0,02	0,06
Mecklenburg-Schwerin	1,09	1,27	0,11	—
Sachsen-Weimar	0,29	0,07	—	—
Mecklenburg-Strelitz	0,45	—	0,14	0,16
Oldenburg	0,52	0,14	0,06	—
Braunschweig	0,77	0,09	—	—
Sachsen-Meiningen	0,82	—	—	—
Sachsen-Altenburg	0,18	—	—	—
Sachsen-Koburg-Gotha	—	0,13	—	—
Anhalt	0,29	0,11	—	0,07
Reuß ä. L.	1,42	—	—	—
Reuß j. L.	1,20	0,22	—	—
Elsaß-Lothringen	3,45	0,60	0,09	0,05

Wir teilen diese Zahlen nicht mit zu dem Zwecke, um daraus Schlüsse auf den Stand der Schul- und Volksbildung in den einzelnen Staaten zu ziehen; denn Lesen und Schreiben sind noch lange keine Zeichen einer hohen Schul- und Volksbildung, sondern nur des Minimums einer solchen. Denn daß z. B. Mecklenburg-Schwerin oder Bayern in ihrer Schulbildung mit an der Spitze der deutschen Staaten bezüglich ihrer Volksschule ständen, wird ein Sachkundiger nicht behaupten wollen, wenn es nach obiger Tabelle auch hinsichtlich der Analphabeten der Fall ist; bildungsfeindliche Staatsmänner haben diesen falschen Schluß allerdings in Bayern — das gesetzlich bis heute nur sieben Schuljahre kennt — gezogen. Die Zahlen beweisen heute bei der bestehenden Freizügigkeit in Deutschland für die einzelnen Staaten überhaupt nichts mehr; ein einziger Rekrut, der in einen Staat wer weiß woher einmal hereinkommt, kann die betreffende Ziffer erhöhen. In Hessen z. B., dessen Volksschulwesen Referent ganz genau kennt, sind die Schulverhältnisse von Jahr zu Jahr besser geworden; und doch steigt die Ziffer der Analphabeten von 1898 auf 1899 von 0,02 auf 0,06! Im Jahre 1900 fanden sich unter den 267758 deutschen Rekruten nur 180 ohne Schulbildung, wovon allein 138, also $^3/_4$ derselben, aus den polnischen Grenzbezirken Preußens und nur 42 aus den übrigen Teilen Deutschlands kamen; hiernach hätten wir es ja in der Schulbildung herrlich weit gebracht! Aber was können denn viele Rekruten lesen und wie können sie denn schreiben? Die Antwort kann man sich in den Fortbildungsschulen holen. Rektor Schmarje-Altona berichtet darüber in der „Deutsch. Schule" unter anderm das Folgende: Es stellte sich bei einer diesbezüglichen Prüfung heraus, „daß manchen Prüflingen jede Sicherheit in den vier Spezies im Zahlenkreise bis 100, vielen die klare Einsicht in das Wesen der gemeinen und Dezimalbrüche gefehlt hat; wenige sind imstande gewesen, fließend und mit guter Betonung zu lesen; manche hätten nicht einmal die mechanische Leseschwierigkeit völlig überwunden gehabt; wenige sind sicher gewesen in dem Gebrauch der Präpositionen, der Rektion der Verba und Adjektiva; die Zahl derer aber, die eine schriftliche Darstellung über ein Thema aus ihrem Gedankenkreise selbständig, klar und ziemlich fehlerfrei zu liefern vermocht, ist sehr klein gewesen." Da muß doch manches auch im Staate Deutschland im Volksschulwesen nicht in Ordnung sein; in erster Linie denken wir dabei an die meistens überfüllten Klassen und

noch manches andere. Aber auch im Unterrichtsbetrieb ist nicht alles in Ordnung; die Pädagogik kommt auch hier gar häufig nicht zu ihrem Recht. In dieser Hinsicht sagt Rektor Schmarje wohl mit Recht: „Kommt bei unserem Unterrichtsverfahren jede der drei Formalstufen: Anschauen, Denken und Anwenden immer zu dem ihr gebührenden Rechte? Das will sagen: Ist die Anschauung immer sachgemäß, klar und vielseitig? Führt die Denkoperation immer zu einer quantitativen und qualitativen Bereicherung der kindlichen Vorstellungen, oder operieren wir noch zu viel mit bloßen Worten und stecken wir trotz Dörpfeld noch immer im didaktischen Materialismus? Und ist endlich die Anwendung der Art, daß sie das erworbene Wissen erprobt, befestigt und zu einem sicheren Können erhebt, so daß es der Schüler frei beherrscht und fürs Leben zu verwerten versteht? Wird es ihm, dem modernen Lehrer, nicht mitunter zweifelhaft werden müssen, ob das rechtliche Verhältnis zwischen Belehrung und Uebung besteht." Andererseits muß aber auch beachtet werden, daß sowohl Handwerker wie Kaufleute gar häufig der Fortbildung ihrer Lehrlinge wenig Beachtung schenken und das Leben in der Gesellschaft diese zu sehr von derselben abzieht; man redet in diesen Kreisen vielmehr von Wert und Notwendigkeit der Fortbildung als man selbst dafür tut, besonders wenn dafür Opfer an Zeit und Geld zu bringen sind.

III. Schulorganisation.

a) Aeußere Organisation.

Die Schulorganisation folgt, wie uns die Geschichte des Schulwesens lehrt, immer der Entwicklung des kulturellen und geistigen Lebens eines Volkes nach; „erst festigen sich die geistigen Strömungen im Zusammenhange mit den sozialen und wirtschaftlichen Verhältnissen, dann machen sie ihren Einfluß auf das Schulwesen geltend" (Rein a. a. O.). Dieses muß sich den neuen, aus der Entwicklung des Kultur- und Geisteslebens hervorgehenden Forderungen anpassen; es entstehen neue Schularten, welche den neuen Bedürfnissen Rechnung tragen sollen. Dabei muß aber der Zusammenhang des nationalen Bildungswesens wohl beachtet und fest im Auge behalten werden; denn im andern Falle tritt eine Zersplitterung ein, durch welche die Einheitlichkeit und der Zusammenhang des Volkslebens zerstört wird. Es muß daher gefordert werden, daß das gesamte nationale Bildungswesen ein organischer Aufbau sei, „der," wie Rein sagt, „aus der Kulturarbeit des Volkes sich ergibt und ihr sich anschmiegt." Die eine Seite der Bildung geht nun auf die Durchbildung des einzelnen zur sittlichen Persönlichkeit hinaus, die in der einheitlichen Welt- und Lebensanschauung ihr Ziel findet; die andere Seite ist auf die Vorbereitung zu einem bestimmten Beruf gerichtet, in welcher der einzelne seine Lebensaufgabe erfüllen soll. Für beide Arten der Bildung müssen Schulanstalten vorhanden sein; die erste Art gibt die sogenannte Allgemeinbildung und ist demnach die Grundlage für die zweite Art, welche die Berufs- oder Fachbildung vermittelt. Die Allgemeinbildung muß die Bildung zur sittlichen Persönlichkeit, die Berufsbildung die fürs Gemeinschaftsleben in den Vordergrund stellen; aber die erstere muß sich in ihren oberen Stufen der letzteren nähern und so allmählich von der Allgemeinbildung zur Berufsbildung überführen. Die Allgemeinbildung muß dafür sorgen, daß der Gesichts-

und Interessenkreis des Zöglings ein möglichst großer ist und dadurch das Verständnis und Interesse über das Ich hinaus auf die Gesamtheit ausgedehnt wird; denn Verständnis und Interesse für das Gesamtleben der Gemeinschaft ist eine notwendige Bedingung zur Erreichung des Ziels der sittlichen Bildung des einzelnen und Voraussetzung für die Erfüllung seiner Lebensaufgabe im Beruf. Die Allgemeinbildung muß daher eine breite und feste Grundlage gelegt haben, bevor die Fachbildung beginnt; infolgedessen darf sie nicht zu früh in die Berufsbildung einmünden, letztere also nicht zu früh beginnen. Auch muß dem Zögling Zeit gelassen werden, seine Anlagen möglichst allseitig zu entwickeln und die verschiedensten Lebensaufgaben des Menschen kennen zu lernen; denn nur dann ist er mit Hilfe seiner Erzieher in der Lage, sich den Lebensberuf wählen zu können, der seinen Anlagen und Neigungen am besten entspricht. Die Erziehungsschule, welche die Allgemeinbildung vermittelt, enthält auch das einigende Band, welches die verschiedenen Stände und Berufsklassen eines Volkes zusammenhält; sie hält das gegenseitige Verständnis und Interesse unter denselben aufrecht. Aus diesem Grund muß auch die Einheitlichkeit in dem System der Erziehungsschulen gefordert werden; eine völlige Einheit von der niedersten bis höchsten Stufe ist nicht möglich, weil, wie oben gesagt worden ist, sich auf der oberen Stufe die Allgemeinbildung der Fachbildung nähern soll, wodurch zugleich den individuellen Anlagen und Verhältnissen Rechnung getragen wird. Die kulturelle Entwicklung des deutschen Volkes hat in dieser Hinsicht drei Gruppen von Erziehungs- und Fachschulen geschaffen, die in sich dann wieder nach speziellen Zwecken gliedern; es sind dies die niederen (Volks-), mittleren (Bürger-) und höheren (Wissenschafts-)Schulen mit den ihnen entsprechenden Fachschulen. Um aber die oben geforderte Einheitlichkeit in dem System der Erziehungsschule zu wahren, müssen die verschiedenen Glieder sich auf der gemeinsamen Grundschule, der allgemeinen Volksschule aufbauen.

Wo seitens der Gemeinden Kindergärten eingerichtet sind, muß auf eine organische Verbindung zwischen Kindergarten und Elementarschule hingearbeitet werden; der Kindergarten soll dabei nie zur Schule werden, wohl aber das Kind für den Schulunterricht reif machen, und die Schule soll an die Tätigkeit des Kindes im Kindergarten anknüpfen. Die fünfzigste Wiederkehr des Todestages von Fr. Fröbel im verflossenen Jahr gab zur Würdigung der Arbeit desselben Veranlassung; man wird, das erkennt man aus dieser Würdigung, sich allmählich der Kindergartenerziehung als Vermittlung zwischen Familien- und Schulerziehung bewußt. Fröbel hat in dieser Hinsicht die Aufgabe des Kindergartens klar bezeichnet. „Der Kindergarten," sagt er, „will Kinder vorschulpflichtigen Alters nicht allein in Pflege und Aufsicht nehmen, sondern er will ihnen eine ihrem Wesen entsprechende Erziehung angedeihen lassen; er will ihren Körper kräftigen, ihre Sinne üben, den erwachenden Geist beschäftigen, sie sinnig mit der Natur und Menschenwelt bekannt machen und sie so zur Einigung mit sich selbst, mit der Natur und mit Gott führen." Für die Schule bereitet also der Kindergarten besonders durch die Pflege der Sinne, Sprache und Hände vor; er übt die Sinne, schafft mit ihrer Hilfe klare Anschauungen und Gefühle und bildet die Werkzeuge der Darstellung nach außen, Sprache und Hand. Die Elementarklasse der Schule aber müßte noch mehr den Charakter des Kindergartens als den der Schule tragen. Hier müßte die allmähliche Ueberführung des Kindes in die Schultätigkeit stattfinden. Das setzt aber wieder voraus, daß der Kindergarten der Schul-

verwaltung unterstellt wird; denn erst dann ist die pädagogische Gestaltung derselben verbürgt.

Die Frage der „Allgemeinen Volksschule" hat im Anschluß an die Ries'sche Broschüre eine eingehende Erörterung gefunden; und das dürfte wohl das einzige Verdienst der Schrift sein. Je mehr man sich bewußt wird, daß die soziale Frage auch eine Erziehungsfrage ist, desto mehr wird man auch der „allgemeinen Volksschule" die Aufmerksamkeit zuwenden; denn „wie sollen die Stände zusammengefaßt werden, wie der Klassen- und Rassendünkel bekämpft, wenn schon die Kinder durchgesiebt werden in solche, die oben bleiben in der Gymnasialvorschule, der Mittel-, der Bürgerschule und schließlich die Aermsten, welche ‚bloß' die Volksschule besuchen?" (Dr. Kassel, Hebung des Proletariats durch die Volksschule.) Will man die kastenartige Trennung der Volksschichten, welche die nationale Kraft schädigt, beseitigen, so muß man bei der ersten öffentlichen Erziehung beginnen; „wenn wir es erreichen, daß das Material, welches unsere Volksschule bevölkert, in seinem Werte gehoben wird, dann fallen die hemmenden Schranken der Einigung von selbst" (Dr. Kassel a. a. O.). Es liegt im Interesse der Vermehrung der Nationalkraft, daß die tüchtige Kraft so gut als möglich im Dienste des nationalen Ganzen verwertet wird; durch die allgemeine Volksschule könnte aber manche tüchtige Kraft entdeckt und gepflegt werden. Allerdings muß man seitens der Gemeinde und des Staates auch die Bedingungen schaffen, unter denen in der Schule der junge Mensch sich körperlich und geistig normal entwickeln kann; dann werden auch die Gebildeten und Vermögenden ihre Kinder der Volksschule bis zum Uebertritt in eine höhere Lehranstalt anvertrauen. Direktor O. Andresen-Christiania sagt von den der Neuorganisation des gesamten Bildungswesens in Norwegen vorausgegangenen Kämpfen: „Die Entscheidung lag nicht in der Kraft der Argumente, sondern in der ganzen, auf historischen, nationalen und politischen Elementen ruhenden Kulturbewegung in unserem Volke. Diese will, daß die Schule den Zeitverhältnissen und Tendenzen dienen soll. Sie will — ob nun mit Recht oder Unrecht — eine Jugenderziehung nicht anerkennen, die in vornehmer Entfernung von der Wirklichkeit der Gegenwart und unangefochten von deren dringenden Anforderungen daran arbeitet, die ‚rein menschliche Persönlichkeit' aufzuerbauen." Die vierte Generalversammlung des Landesvereins preußischer Volksschullehrerinnen sprach sich mit großer Majorität für die allgemeine Volksschule aus.

In Dänemark, dessen Unterrichtsminister ein ehemaliger Volksschullehrer ist, soll das Schulwesen einheitlich organisiert werden; alle Kinder sollen bis zum 11.—12. Lebensjahre die Volksschule besuchen, daran soll sich eine „höhere allgemeine Schule schließen, in welche aber nur für eine höhere Bildung befähigte Kinder eintreten können. Diese „Mittelschule" hat vier einjährige Klassen; an sie schließt sich die „Jugendschule" mit drei einjährigen Klassen, die für die Universität vorbereitet. Die „Jugendschule" teilt sich in drei nebenher laufende Abteilungen, die altsprachliche, die neusprachliche und die mathematisch-naturwissenschaftliche. Alle Schulen können gemeinschaftlich sein für Knaben und Mädchen. Daß in den höheren Schulen den klassischen Sprachen stark zugesetzt werden würde, ließ sich voraussehen, nachdem fast von allen Seiten der Wunsch ausgesprochen worden war, den Unterricht im Griechischen und Lateinischen einzuschränken. Gemeinsame Fächer für alle drei Linien sind: Religion, Dänisch, zum Teil Französisch, Geschichte, Geographie

und Naturgeschichte, körperliche Uebungen und Gesang (event. Handarbeit). In der Mittelschule sind die Fächer wesentlich dieselben, wie jetzt in der Realschule, doch ist Französisch ganz ausgeschlossen. Weibliche Haushaltungstätigkeit und Knabenhandarbeit sind fakultativ. In der obersten Klasse wird lateinischer Elementarunterricht eingeführt als fakultativ. Schüler, die nicht zur Landeskirche gehören, können ganz oder teilweise vom Religionsunterricht befreit werden, wenn Eltern oder Vormünder es wünschen. Es ist gestattet, die Stunden auf 40—45 Minuten zu kürzen. Die Ferien dürfen in der Regel nicht mehr als 63 Werktage ausmachen. So lautet der Gesetzentwurf. Schon im Schulgesetz von 1871 war die Einheitsschule fürs höhere Schulwesen als Fundament geschaffen worden, so daß erst etwa mit dem 14. Lebensjahr eine Gabelung eintrat; seit dieser Zeit sind seitens des Ministeriums schon vier Gesetzentwürfe der Volksvertretung vorgelegt, aber verworfen worden, resp. gar nicht zur Beratung gebracht. Der Minister beruft sich auf die Schweiz und Norwegen, wo bereits das Schulwesen organisch von unten nach oben gegliedert ist, wodurch es möglich gemacht sei, jedem Zögling die seinen Anlagen und Neigungen entsprechende Bildung zu geben. Er weist entschieden den Gedanken zurück, als sollten dadurch alle Schüler eine gleiche Bildung erhalten; aber es soll, ohne die durch die geschichtliche Entwicklung geschaffenen Unterschiede außer acht zu lassen, dem beanlagten Schüler kein Hinternis bereitet werden, die höchste Stufe der Bildung zu erreichen. Allerdings, so bekennt er, könne dazu nur der erste Schritt getan werden; es müsse der Zukunft vorbehalten bleiben, die Opfer an Geld zu bringen, um auch aus den ärmsten Schichten des Volkes dem Staat die geeigneten Kräfte dienstbar zu machen.

Eine Frage, welche in der letzten Zeit Gegenstand eingehender Erörterungen gewesen ist, ist die der „gemeinsamen Erziehung von Knaben und Mädchen“; nachdem Prof. Rein in der Zeitschrift „Frauendienst“ die Gesichtspunkte für die Erörterung der Frage angegeben hatte, haben sich zahlreiche Schulmänner und Sachverständige aus anderen Berufsklassen gutachtend darüber in genannter Zeitschrift geäußert. Auf dem Lande und in den Volksschulen der kleineren Städte werden, der Not gehorchend, die Geschlechter gemeinsam unterrichtet; in den höheren Lehranstalten und den Volksschulen der größeren Städte dagegen sieht man in der Trennung der Geschlechter einen großen pädagogischen Vorzug. In Preußen z. B. wurden von je 1000 sämtlicher Volksschüler unterrichtet

	überhaupt		Stadt		Land	
	getrennt	gemischt	getrennt	gemischt	getrennt	gemischt
1886	274	726	676	324	93	907
1891	306	694	707	293	111	889
1896	331	669	721	279	131	869
1901	348	652	733	267	137	863

In Amerika, Finnland, Schweden, Norwegen, z. T. auch in der Schweiz, in Holland, England und Frankreich dagegen, wo seither die Geschlechtertrennung stärker als in Deutschland herrschte, hat man in neuerer Zeit in viel ausgedehnterem Maße von der gemeinsamen Erziehung der beiden Geschlechter Gebrauch gemacht. In Finnland z. B. gibt es seit ca. 15 Jahren mehrere höhere Lehranstalten, in denen Knaben und Mädchen gemeinsam bis zum Abgang zur Universität unterrichtet werden; daneben gibt es noch zahlreiche niedere Schulen, in denen ebenfalls die Geschlechter nicht

getrennt sind. Auch in Baden gibt es in kleineren Städten höhere Bürger- und Realschulen, in denen mit Erlaubnis der obersten Schulbehörde beide Geschlechter gemeinsam unterrichtet werden. Im Waisenhaus von Cempuis in Frankreich war das System der allseitigen Erziehung, das die gemeinsame Erziehung beider Geschlechter zur Grundlage hat, maßgebend; in Schweden gab es nach den Berichten im Jahre 1900 16 solcher Gemeinschaftsschulen. Wenn die Schule als Erziehungsanstalt eine erweiterte Familie sein soll, so muß man die gemeinsame Erziehung beider Geschlechter durch Lehrer und Lehrerinnen fordern; denn in der Familie werden Knaben und Mädchen ebenfalls gemeinsam von Vater und Mutter erzogen. Aus psychologischen Gründen sollte man sich gegen dieses System erklären; denn die Verschiedenheit der männlichen und weiblichen Natur hinsichtlich der Anlagen und des Entwicklungsgangs derselben weist auf eine Trennung hin. Beim Mädchen wiegt das Gefühlsleben, beim Knaben das Verstandesleben vor; das Mädchen entwickelt sich erst schneller, dann langsamer als der Knabe. Demgegenüber muß aber darauf hingewiesen werden, daß auch innerhalb der Geschlechter sich solche psychologische Unterschiede finden. Dagegen muß man entschieden auch vom wirtschaftlich-sozialen Standpunkt aus eine Trennung der Geschlechter in den oberen Klassen fordern; denn die Lebensaufgabe des Mädchens ist im allgemeinen eine andere als die des Knaben. Endlich machen sich gegen die Gemeinschaftsschule schwere sittliche Bedenken geltend; aber man kann dagegen einwenden, daß die künstliche Trennung der Geschlechter die sittlichen Gefahren erst recht hervorruft, während die gemeinsame Schulung den Reiz abschwächt und dadurch die sittlichen Gefahren eher verdrängt als hervorruft. „Das Zusammensein von Jüngling und Jungfrau," sagt Medizinalrat Dr. Wehmer (Gesunde Jugend II, 1), „in den Entwicklungsjahren erscheint ärztlich sicher bedenklich." „In keiner Hinsicht," berichtet dagegen Dr. Bornemann-Hamburg (Hamburgische Schulztg.) über die Erfahrung einer Finnländerin, „steht das sittliche Verhalten in der Schule dem in getrennten Schulen nach, in vieler Hinsicht ist es besser; der Umgang der Geschlechter ist natürlicher. Meist ist die Achtung vor dem anderen Geschlechte ausreichend, um alle Arten von Ungehörigkeiten fern zu halten. In Betragen, Fleiß und Aufmerksamkeit nahmen die Knaben sich an den Mädchen ein Beispiel; ihr Sinn und ihre Sitten mildern sich ... Die Mädchen haben an Weiblichkeit nicht verloren, wenigstens wenn man darunter die natürliche Eigenart versteht; zugleich mit der ernsteren systematischen Bildung gewinnen sie an Selbstbewußtsein, Sicherheit und Freiheit des Auftretens."

Die gemeinschaftliche Schulung, der Verkehr der beiden Geschlechter wirkt ausgleichend und bereitet dadurch für den familiären Verkehr in Ehe und Gesellschaft vor. Aber man darf auch nicht übersehen, daß dies nicht auf allen Altersstufen gleichmäßig ist; denn wenn der Verkehr auch bei kleinen Kindern ein harmloser ist, und beide Geschlechter zu gegenseitigem Verkehr hinneigen, so kommt doch eine Zeit der Entwicklung, wo beides nicht der Fall ist; ist diese Periode vorbei, so beginnt wieder eine Neigung zu gegenseitigem Verkehr, und die gemeinsame Arbeit führt dann zu gegenseitiger Schätzung. Noch mehr Berücksichtigung beanspruchen die Verschiedenheit der geistigen Anlagen und der Schnelligkeit der Entwicklung derselben; „ich halte es," sagt Dr. Hildegard-Wegscheider-Ziegler (Frauendienst), „psychologisch für unmöglich, das Ziel einer guten Methode, möglichste Erleichterung für die Annahme des Stoffes, durch Berücksichtigung

der kindlichen Vorstellungstätigkeit und Herbeiziehung der bei Kindern entwickelten Gefühlswerte an Knaben und Mädchen gemeinsam zu erreichen.“ Die Schulbehörde in Chikago hat auf wissenschaftlicher Grundlage planmäßige Untersuchungen bezüglich der Arbeitsleistung der Schulkinder beiderlei Geschlechts angestellt und gefunden, daß die der Mädchen nur 79 Prozent von der der Knaben beträgt, und zwar nimmt dieser Unterschied mit dem Alter zu; auch dieser Unterschied ist in der Entwicklung der weiblichen Natur begründet. „Wie durch Untersuchung festgestellt worden ist, haben die Mädchen der höheren Stände noch eine 10—20 Prozent höhere Kränklichkeitsziffer als die Knaben; andererseits sind ihre geistigen Fähigkeiten, wenn auch nicht geringer, so doch auch nicht größer als die der Knaben“ (Dr. med. Benda, Gesunde Jugend II, 1). Auch hinsichtlich des Interesses und des Bedürfnisses bezüglich des Lehrstoffes muß ein Unterschied zwischen Knaben und Mädchen gemacht werden; der zukünftige Beruf muß auf der oberen Schulstufe schon berücksichtigt werden. Es dürfte sich aus all diesen Gründen empfehlen, für Kindergärten und Schulen bis etwa zum zwölften Jahre gemeinsame Schulerziehung für beide Geschlechter anzuordnen; dann sollte eine Trennung der Geschlechter eintreten. Wo man aber vor der Wahl steht, Vereinigung der Geschlechter und Trennung nach Altersstufen oder Trennung der Geschlechter und Vereinigung verschiedener Altersstufen, da sollte man das erstere dem letzteren vorziehen, denn es lassen sich gleichmäßig entwickelte und vorgebildete Knaben und Mädchen viel besser und leichter unterrichten als ungleichmäßig entwickelte oder vorgebildete Knaben oder Mädchen.

Die „Deutsche Gesellschaft für ethische Kultur“ hat hinsichtlich der Förderung der Simultanschulfrage das Folgende zur allgemeinen Beachtung veröffentlicht: „1. Ist die religiöse Erziehung an sich Aufgabe des Staates und der bürgerlichen Gemeinde? Ist der Staat Seelsorger? Die erste Vorbedingung für die Bejahung dieser Frage wäre, daß über Art und Richtung dieser religiösen Erziehung allgemeines Einverständnis herrschte, was bekanntermaßen nicht der Fall ist. Aber auch selbst, wenn dies allgemeine Einverständnis hergestellt werden könnte, wäre doch nicht abzusehen, warum die religiöse Heranbildung der Jugend Sache der bürgerlichen Gesellschaften und nicht vielmehr der Religionsgemeinschaften sein sollte. 2. Hat der Staat und die bürgerliche Gemeinde die Aufgabe, im Dienste und im Interesse der Religionsgemeinschaften diesen bei der religiösen Jugenderziehung hilfreiche Hand zu leisten? Diese Frage kann nur verneint werden. Die bürgerliche Gemeinschaft hat ihre eigenen Aufgaben und Ziele und ist weder verpflichtet, noch auch nur berechtigt, mit den Mitteln und Kräften ihrer Angehörigen fremden Zwecken dienen. Bei der großen Mannigfaltigkeit der religiösen Gruppen wäre sie dazu auch gar nicht imstande. Soweit sie es tatsächlich unternimmt, ist die Folge eine den bürgerlichen Frieden gefährdende Trennung der Jugend schon innerhalb der Schule. Für Dissidenten bedeutet zudem die Nötigung, ihre Kinder in einen konfessionellen Unterricht zu schicken, einen Gewissenszwang, der die Sittlichkeit geradezu verletzt und zu den unliebsamsten Konflikten zwischen Schule und Haus führt. 3. Muß die bürgerliche Gemeinschaft in ihrem eigenen Interesse den Religionsunterricht als zur Erzeugung einer gesetzlichen und sittlichen Gesinnung unentbehrlich pflegen? Der Religionsunterricht ist zu dem bezeichneten Zwecke weder unentbehrlich noch auch nur besonders geeignet. Ersteres deshalb nicht, weil Sittlichkeit auch auf anderer als religiöser Grundlage bestehen kann. Letzteres nicht, weil

der Streit der religiösen Bekenntnisse einerseits und die weit verbreitete Verwerfung der religiösen Lehrsätze andererseits deren versittlichende Wirkung aufs schwerste beeinträchtigt? **4.** Ist eine reinweltliche Schule möglich, die allen tatsächlichen und eigentlichen Interessen der bürgerlichen Gemeinschaft an der Entwicklung der Heranwachsenden Genüge leistet? Diese Frage wird hinsichtlich der für das bürgerliche Leben erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten allerseits unbedenklich bejaht werden. Auch das zum Leben in der bürgerlichen Gemeinschaft wünschenswerte Verständnis von Geschichte und Lehre der vorhandenen Religionsgemeinschaften kann von der weltlichen Schule überliefert werden. Die Frage spitzt sich auf die Möglichkeit sittlicher Erziehung ohne Religionsunterricht zu. 5. Gibt es einen Moralunterricht auf menschlich-natürlicher Grundlage, der dem Interesse der bürgerlichen Gemeinschaft an der sittlichen Bildung der Heranwachsenden im vollen Maße Genüge leistet? Ja! Die Ableitung des Sittlichen lediglich aus dem gemeinsamen Grunde der Menschennatur und den Bedingnissen des Gemeinschaftslebens ist nicht nur wissenschaftlich durchführbar, sondern bildet auch einen durchaus geeigneten Gegenstand der Jugendlehre. Es können schon die kleineren Kinder durch ethischen Anschauungsunterricht für das Sittliche erwärmt und in einen sittlichen Vorstellungskreis eingeführt werden. Es können ferner den Gereifteren sowohl die Grundzüge der sittlichen Lebensführung, als auch die Verbindlichkeit der sittlichen Forderung durch methodischen Unterricht in überzeugender und auch das Herz gewinnender Weise dargelegt werden. Bei richtiger Erwägung der vorstehenden Fragen muß es als Aufgabe schon der Gegenwart erscheinen, mit aller Kraft auf eine Form des öffentlichen Unterrichts hinzuarbeiten, die zwar der von den Religionsgemeinschaften zu leitenden religiösen Erziehung in keinem Punkte Hindernisse bereitet, anderenteils ihr aber auch in keinem Punkte, sei es durch religiöse Färbung einzelner Unterrichtsgegenstände, sei es durch Andachtsübungen in der Schule oder im Zusammenhange mit ihr Vorschub leistet, in der dafür aber ein tiefgreifender Moralunterricht auf menschlich-natürlicher Grundlage einen Bestandteil von entscheidender Wichtigkeit bildet. Die öffentliche Schule der Zukunft muß im Gegensatz gegen die heute wieder dem Volke aufgedrängte Religionsschule eine rein weltliche Schule sein, aber eine solche mit stark entwickeltem Moralunterricht. Die Umgestaltung der öffentlichen Schule zu einer weltlichen Schule in diesem Sinne ist eine der wichtigsten Kulturaufgaben der Gegenwart. Jede vorurteilslose Erwägung führt zu der Ueberzeugung, daß sie unverzüglich in Angriff genommen werden muß. Selbstverständlich nicht in gedankenloser Ueberstürzung, sondern so, daß als nächstes Ziel die Heranbildung eines der großen Aufgabe gewachsenen Geschlechts von Lehrern verfolgt wird. Vielversprechende Anfänge in dieser Richtung in Theorie und Praxis sind im Kreise der ethischen Gesellschaften bereits geschaffen worden. Wir verweisen in theoretischer Beziehung auf Felix Adler, der Moral-Unterricht der Kinder. Autorisierte Uebersetzung, herausgegeben von G. v. Gizycki, Berlin. F. Dümmler, 1894, gr. 8°, 168 S., 2 M. A. Döring, Handbuch der menschlich-natürlichen Sittenlehre für Eltern und Erzieher. Stuttgart, Frommans Verlag, 1898, gr. 8°, 415 S., 4 M. R. Penzig, Ernste Antworten auf Kinderfragen. Berlin, F. Dümmler, 2. Aufl. 1899, gr. 8°, 248 S., 2,80 M. und eine demnächst erscheinende Schrift von F. W. Foerster in Zürich. — Zahlreiche wertvolle Beiträge zu dieser Frage finden sich auch fortgesetzt in der Wochenschrift für sozial-ethische

Reformen. Ethische Kultur. Begründet 1893 von G. v. Gizyki. Unter Mitwirkung von Dr. F. W. Foerster, herausgegeben von Dr. Penzig und Dr. M. Kronenberg. Verlag für ethische Kultur (Rich. Bieber), Berlin SW. 19, Kommandantenstraße 14. Vierteljährlich 2 M. In praktischer Hinsicht sei auf die bedeutsamen in Amerika, England und Frankreich, sowie von unseren Freunden Fr. W. Foerster in Zürich und R. Penzig in Berlin gemachten Versuche hingewiesen."

Die „Frage der Organisation der Volksschule in Mannheim" ist in Bd. 53 des Pädagog. Jahresberichtes bereits eingehend besprochen worden; sie ist im verflossenen Jahr wieder in zwei Zeitschriften Gegenstand der Erörterung gewesen. Die eine Abhandlung (Zeitschr. f. pädag. Psychologie u. s. w. Heft 4) referiert bloß über den Inhalt der Sickingerschen Denkschrift; die andere (Zeitschr. f. Schulgesundheitspflege, H. 8) bertachtet die von Sickinger vorgeschlagene Reorganisation vom schulhygienischen Standpunkt. Wir erfahren aber dabei, daß der Sickingersche Reorganisationsplan „die Billigung der maßgebenden Behörden nicht gefunden" hat und sich Sickinger zunächst damit begnügen mußte, „im Rahmen der jetzigen Organisation einige Sonderklassen mit geringerem Lehrziele für mittelmäßig Begabte einzurichten, welche sich bis jetzt vortrefflich bewährten"; „außer dieser versuchs- und teilweisen Einführung des neuen Gliederungsprinzips in hiesiger Stadt," sagt Stadtarzt Dr. J. Moses (Zeitschr. f. Schulgesundheitspflege), „liegen praktische Erfahrungen aus den Städten Basel und Zürich vor." Man hätte in der Tat nicht ins Ausland zu gehen brauchen, um Erfahrungen über diesen Reorganisationsplan zu holen, denn, wie schon bei der ersten Besprechung der Sickingerschen Denkschrift erwähnt worden ist, besteht die bezeichnete Einrichtung von Parallelklassen mit einfacherem Lehrplan in Worms seit Jahren. Unter den Schwachen der Nebenklassen sind allerdings viele, „deren Geisteszustand," wie die Päd. Reform sagt, „ein Resultat widriger häuslicher Verhältnisse ist; mangelhafte Ernährung, traurige Wohnungs- und Familienverhältnisse üben einen hemmenden Einfluß auf die geistige Entwicklung aus." Solange wir aber diese Verhältnisse nicht ändern können, wird es für die Bildung dieser Kinder, auch wenn diese etwas ganz anderes ist als „Dressur des Geistes", ein großer Vorteil sein, wenn sie mit auf gleicher Bildungsstufe stehenden Kindern einen Unterricht erhalten, dem sie folgen können, als wenn dies nicht der Fall ist und sie dem Lehrer nur als lästige Bankdrücker erscheinen und von ihm unter Umständen auch so behandelt werden; allerdings sollen fleißige und begabte Schüler, die einigermaßen in den Hauptklassen fortkommen können, nicht der Bequemlichkeit halber in die Nebenklassen geschoben werden, sondern nur von der Versetzung in höhere Klassen auszuschließen sein, wenn dies ihr Bildungszustand in den wesentlichen Lehrgegenständen unbedingt erfordert. Von einer „sozialen" Scheidung kann somit gar keine Rede sein; auch ist es ganz gut, wenn in den Nebenklassen neben unbegabten Kindern begabte Kinder sitzen, die nur durch häusliche oder sonstige Verhältnisse zurückgeblieben sind und in der vorgeschriebenen Zeit die ganze Schule nicht durchlaufen können; denn sie üben einen guten Einfluß auf den ganzen Unterricht aus. Soweit es in der Macht der Schulleitung und des Lehrkörpers liegt, soll allerdings auf die Beseitigung der Hemmnisse für begabte Kinder hingewirkt werden; aber dieser Einfluß ist leider eng begrenzt, und so muß man mit den gegebenen Verhältnissen rechnen. Nur wenn auch durch Nachhilfe der Schüler nicht imstande ist, in den wesentlichen

Lehrgegenständen zu folgen, ist das Ausschließen vom Aufrücken gerechtfertigt; dann kommt der betreffende Schüler in die Nebenklasse. Der brave und fleißige Schüler aber erringt sich auch in der Nebenklasse die Achtung seines Lehrers und seiner Mitschüler; in der Hauptklasse fällt ihm das jedenfalls sehr schwer, wenn er beständig in seinen Leistungen hinter den anderen Schülern zurückbleibt. Jedenfalls erstarkt sein Selbstgefühl viel eher in der Nebenklasse als in der Hauptklasse; er lernt dort seine Kräfte kennen und sieht den Erfolg, der ihm hier fehlt. Selbstverständlich dürfen solche Klassen nicht minderwertigen Lehrkräften anvertraut werden; im Gegenteil soll die Uebertragung der Leitung einer Nebenklasse eine Vertrauenssache sein.

Die „Ueberfüllung der Klassen" in den Volksschulen ist eine stehende Klage; über den Uebelstand selbst ist man sich unter den urteilsfähigen Schulmännern ja klar, aber die Abhilfe ist eine Geldfrage. Die in dieser Hinsicht von den einzelnen Staaten gegebenen Bestimmungen beruhen nicht auf prinzipiellen Erwägungen, sondern sind historisch gegebenen Verhältnissen angepaßt; sie können also nur für die Bestimmungen des Maximums in der Praxis maßgebend sein, aber nicht für die Forderungen der Pädagogik. Denn in der Schule handelt es sich um Erziehung und nicht um bloßes Mitteilen und Aneignen von Kenntnissen und Fertigkeiten; dazu ist aber ein persönliches Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler erforderlich, das um so leichter und besser herzustellen ist, je geringer die Schülerzahl einer Klasse ist. Je jünger die Kinder sind, desto notwendiger ist mit Rücksicht auf Erziehung und Unterricht dieses Verhältnis und desto geringer muß daher die Zahl der Kinder sein; hier muß der Lehrer erziehend und unterrichtend dem Kinde möglichst nahe treten, wenn gute Erfolge erzielt werden sollen. „Die Zahl von 30 Kindern dürfte die höchste zulässige Schülerzahl in den unteren Klassen sein, die in den Mittel- und Oberklassen auf 40 erhöht werden könnte; darüber hinaus aber sollte nicht gegangen werden im Interesse der Erziehung und des Unterrichts unserer Zöglinge" (Rein a. a. O.). In dem Bericht der Schulärzte in Weimar am 1. Januar 1902 (Gesunde Jugend II, 3/4) heißt es: „Die Unterzeichneten haben den Eindruck, daß die Lehrer am meisten unter der Ueberfüllung der Klassenzimmer leiden; denn es ist doch ein Unterschied, ob ein Lehrer 40 oder 30 Kinder in dem gleichen Zeitraum zu der geforderten Ausbildung bringen muß." Der Lehrermangel ist natürlich der Errichtung neuer Klassen auch hinderlich im Wege; wo nur irgend möglich, behilft man sich, um nur die Klassen nicht ganz ohne Lehrer zu lassen. Der Charlottenburger Stadtschulrat hat durch eine Umfrage (1902) die durchschnittliche Frequenz der Volksschulklassen in 73 deutschen Städten ermittelt. Die Orte ordnen sich folgendermaßen:

	Schüler		Schüler		Schüler
1. Leipzig	39	12. Charlottenburg	46	23. Schöneberg	49
2. Dresden	41	13. Hamburg	47	24. Danzig	50
3. Freiburg	41	14. Berlin	48	25. Kassel	50
4. Lübeck	41	15. Darmstadt	48	26. Osnabrück	50
5. Karlsruhe	42	16. Gotha	48	27. Potsdam	50
6. Oldenburg	42	17. Metz	48	28. Straßburg i. E.	50
7. Plauen i. V.	43	18. Stettin	48	29. Mühlhausen	51
8. Chemnitz	43	19. Stuttgart	48	30. München	51
9. Mannheim	43	20. Bremen	49	31. Augsburg	51
10. Zwickau	45	21. Pforzheim	49	32. Frankfurt a. M.	51
11. Nürnberg	46	22. Rostock	49	33. Heidelberg	51

	Schüler		Schüler		Schüler
34. Würzburg . . .	51	48. Magdebnrg . .	54	61. Görlitz	59
35. Braunschweig .	52	49. Mainz	54	62. Elbing	60
36. Gera	52	50. Elberfeld . . .	55	63. Bielefeld . . .	62
37. Krefeld	52	51. Fürth	55	64. Essen	62
38. Wiesbaden . .	52	52. Rixdorf	55	65. Altona	63
39. Barmen . . .	52	53. Köln	56	66. Erfurt	63
40. Breslau	53	54. Hannover . . .	56	67. Remscheid . . .	63
41. Kiel	53	55. Hagen	56	68. Bochum	64
42. Königsberg . .	53	56. Frankfurt a. O. .	57	69. Dortmund . . .	64
43. Posen	53	57. Spandau . . .	57	70. Linden	65
44. Weimar	53	58. Düsseldorf . . .	58	71. Duisburg . . .	66
45. Bromberg . . .	54	59. Ludwigshafen .	58	72. Offenbach . . .	66
46. Bonn	54	60. Aachen	59	73. Münster . . .	67
47. Liegnitz 54 . .	54				

Bei einer Anzahl dieser Städte ist es durch das „Statistische Jahrbuch deutscher Städte" möglich, den gegenwärtigen Stand der Klassenbesetzung mit früheren Zuständen zu vergleichen. Es zeigt sich mit ganz wenigen Ausnahmen das Bestreben, vorwärts zu kommen, und das ist besonders anzuerkennen bei Gemeinden mit hohen Kommunalsteuern. Einige Beispiele:

	Klassenbesetzung		Kommunalsteuerzuschlag
	1891	1902	1899
Danzig	59	50	188%
Kiel	58	53	180%
Barmen	65	52	164%
Krefeld	63	52	152%
Königsberg	62	53	170%
Elberfeld	60	55	176%
Düsseldorf	67	58	140%
Essen	74	62	200%

Die Hilfsschule, die Anstalt für schwachbefähigte oder eigentlich schwachsinnige Kinder, findet immer größere Verbreitung; man erkennt immer mehr an, daß es für die normalen und anormalen Kinder besser ist, wenn sie getrennt unterrichtet werden, weil der Lehrer, besonders in stark besetzten Klassen, unmöglich beiden zugleich gerecht werden kann: „Die Bildung geistesschwacher Kinder setzt sachverständige Behandlung voraus; die Existenz besonderer Anstalten zur Erziehung und Unterrichtung jugendlicher Geistesschwachen erscheint deshalb geboten" (Frenzel, Die Organisation der Hilfsschule). Als man auf Anregung von Dr. Kern und Stötzner in den sechziger Jahren des 19. Jahrhunderts in Dresden eine Klasse für schwachsinnige Kinder eröffnete, da bezeichneten verschiedene Schulmänner dieses Unternehmen als Sport; so geht es eben leider bei jedem Unternehmen, das vom Hergebrachten abweicht. Zu den Gegnern der Hilfsschule gehört u. a. Kreisschulinspektor Dr. Witte; er will die betreffenden Kinder im Rahmen der Volksschule bilden lassen, weil es unmöglich sei, lauter Schwachsinnige zu unterrichten, zudem denselben der Wetteifer geraubt werde und der Besuch der Hilfsschule etwas Beschämendes und Niederdrückendes sei. Endlich ist er der Ansicht, daß die Früchte der Hilfsschule nicht den für sie gebrachten Opfern entsprächen; denn nach seiner Ansicht leisten diese Kinder später nichts für die Allgemeinheit. Wir müssen stark bezweifeln, daß Witte seine Behauptung auf Erfahrungen stützt; unsere Erfahrung führt uns wenig-

stens zu anderen Ansichten. Unsere Erfahrung und die von zahlreichen Schulmännern lehren uns, daß sich die schwachsinnigen Kinder, soweit sie überhaupt bildungsfähig sind, recht gut und mit dem besten Erfolg unterrichten lassen, wenn der Lehrer dafür Verständnis und Geschick hat; die Auswahl der rechten Lehrer ist allerdings eine Hauptbedingung. In den Normalklassen ist das schwachsinnige Kind im besten Falle fast unbeachtet; der Lehrer kann ihm nicht die nötige Zeit widmen und gibt deshalb zuletzt die Arbeit an ihm ganz auf. Die normalen Mitschüler können es gar nicht aneifern, denn es kann ihnen nicht im geringsten folgen; stumpfsinnig und gleichgültig sitzt es da und dient sehr häufig seinen normalen Mitschülern zum Spott. Es verliert dadurch allmählich jedes Selbstgefühl und Selbstvertrauen; zur geistigen Verwahrlosung tritt nun auch die sittliche hinzu. Wer öfters in die Hilfsklassen kommt, dem wird die muntere Stimmung der Kinder auffallen; auch unter ihnen ist ja noch ein Unterschied und daher auch gegenseitige Anregung. Sie können jetzt etwas leisten, und Selbstgefühl und Selbstvertrauen stellen sich ein; sie fühlen sich wohl und frei und freuen sich ihres Lebens. Sie werden aber endlich auch geistig und sittlich soweit gebildet, daß sie in bescheidenen Verhältnissen zu brauchbaren Gliedern der menschlichen Gesellschaft werden können; die bisher gemachten Erfahrungen entsprechen völlig den gehegten Hoffnungen.

Es ist gewöhnlich üblich, die Kinder erst dann in die Hilfsklasse aufzunehmen, wenn sie zwei Jahre ohne Erfolg die unterste (Elementar-) Klasse besucht haben; allein zur Regel ohne Ausnahme darf dies nicht werden. Wenn man schon im ersten Schuljahre mit ziemlicher Sicherheit erkennen kann, daß ein Kind schwachsinnig ist, so soll man es in die Hilfsschule setzen; denn die längere Zeit, die es in der Normalklasse sitzt, ist für es verlorene Zeit. Individuelle Behandlung der Kinder ist in der Hilfsschule ganz besonders geboten; daher muß die Schülerzahl möglichst klein sein, damit der Lehrer jedes Kind genau kennen lernen und sich mit ihm beschäftigen kann. In größeren Städten, wo weite Schulwege zurückzulegen sind, wird man die Hilfsschule zum halben oder ganzen Internat erweitern müssen; in Leipzig ist die Hilfsschule bereits in eine Tagesanstalt umgewandelt worden. Gesetzlichen Zwang zum Besuch der Hilfsschule besitzen z. B. nur Norwegen, Sachsen-Altenburg und Braunschweig; vorteilhaft wäre es jedenfalls, wenn schwachsinnige Kinder die Hilfsschule wenigstens 8 Jahre, also auch über das 14. Lebensjahr hinaus besuchen würden. Wenn eine Anzahl der Schule entlassene Schwachsinnige am Orte sind, so sollte man sie auch in einer besonderen Fortbildungsschulklasse noch weiterzubilden suchen; dabei würde sich eine Fürsorge für ihr sonstiges Ergehen von selbst herausstellen. Deutschland steht z. B. in der Hilfsschulfrage in theoretischer und praktischer Hinsicht an der Spitze. Trotzdem stehen wir hier noch am Anfang; denn noch muß ganz besonders in der Lehrerbildung die Erziehung der abnormen Kinder mehr wie bisher berücksichtigt werden. Gerade die abnormen Kinder zeigen uns, wie tiefgehend die psychologisch-pädagogische Bildung des Lehrers sein muß; denn hier muß tief gegangen und sorgfältig gepflanzt werden, wenn die Saat aufgehen und gedeihen soll. Besonders fehlt es vielen dieser Kinder im Sprechen; Uebung der Sinne und der Sprachwerkzeuge muß hier daher vor allem betont werden. Würde unser Elementarunterricht, wie wir schon oft betont haben, naturgemäßer sein, würde er mehr die Sinnenbildung ins Auge fassen und Lesen und Schreiben und allen andern abstrakten Unterricht zurück-

schieben, so würde vielleicht manches Kind in der Normalklasse fortkommen können, das jetzt in die Hilfsklasse wandern muß. Manche Kinder tun den Mund in der Schule nicht auf, weil sie in der häuslichen Erziehung in der Sinnen- und Sprachbildung völlig vernachlässigt worden sind; da sich der Lehrer der Elementarklasse mit ihnen nicht in der rechten Weise beschäftigen kann, so erscheinen sie als schwachsinnig und wandern in die Hilfsklasse.

Erfreulich ist die Nachricht, daß der preußische Kultusminister Dr. Studt nunmehr auch an eine Reform des Mittelschulwesens denkt; dann wird ja auch die Reihe an die Volksschule kommen. „Er will," heißt es in einem Artikel (Wie sind neunstufige Mittelschulen nach den Forderungen unserer Zeit einzurichten? von Mittelschullehrer Stephan, Die Mittelschule und höhere Mädchenschule XVI, 21), „die Mittelschule den Forderungen der Zeit entsprechend zu neunstufigen Anstalten ausbauen und ihren Schülern und Schülerinnen neben einer tüchtigen geistigen Schulung eine abgeschlossene praktische, für das Leben brauchbare Bildung mit auf den Lebensweg geben"; daher wurde auf Anregung des Ministers in den Kreisen der Lehrer an Mittelschulen die Frage erörtert: „Wie sind neunstufige Mittelschulen nach den Forderungen unserer Zeit einzurichten?" Es ist bekannt, daß auf Grund der von Falk in den „Allgemeinen Bestimmungen" über die Mittelschulen gegebenen Richtlinien in Preußen zahlreiche Mittelschulen ins Leben traten, denen es aber an einer einheitlichen, zielbewußten äußeren und inneren Organisation fehlte; sie sollten in ihren Lehraufgaben über das Ziel der Volksschule hinausgehen und eine Bildung vermitteln, welche die Bedürfnisse des gewerblichen Lebens und des sogenannten Mittelstandes in höherem Maße berücksichtige, als dies in höheren Schulen möglich sei. Außer einem allgemeinen, für sechs aufsteigende Klassen berechneten Normallehrplan, der das Mindestmaß der zu erfüllenden Forderungen enthielt, waren keine Normen gegeben, so daß in der Ausgestaltung der weiteste Spielraum herrschte; so günstig dies für die erste Entwicklung dieser Schulgattung auch war, so hinderte die große Dehnbarkeit und Unbestimmtheit des entwickelten Begriffs der Mittelschule wie auch der Mangel einer scharfen gesetzlichen und rechtlichen Abgrenzung den übrigen Schulkategorien gegenüber die feste Gestaltung des Mittelschulwesens. Um in acht Schuljahren ein über die Ziele der Volksschule hinausgehendes Ziel zu erreichen, muß man die Ziele der einzelnen Klassen sehr hoch stecken; so wurden z. B. im 4. Schuljahre der Mittelschule in Nordhausen die gemeinen und dezimalen Brüche gelehrt. Die Folge davon war, daß viele Schüler in den unteren und mittleren Klassen zurückblieben und nur eine geringe Anzahl das Ziel der Schule erreichten. Man kam infolgedessen allmählich zu der Erkenntnis, daß man neunstufige Mittelschulen errichten müsse, um die gesteckten Ziele für die Mehrzahl der Schüler zu erreichen. In Nordhausen, eine Stadt von 30000 Einwohnern, mit industrieller und handeltreibender Bevölkerung wird die Mittelschule hauptsächlich von Kindern des Handwerkerstandes besucht; ein fast ebenso großer Teil der Schüler gehört dem kleinen und mittleren Beamtenstand und der Rest dem kleineren und mittleren Kaufmannsstand u. s. w. an. Die meisten Schüler wenden sich dem Beruf eines Kaufmanns oder Handwerkers zu; die letzteren aber besuchen selten die Schule bis zu der obersten Klasse. Unsere Zeit stellt aber erhöhte Forderungen an die allgemeine und berufliche Bildung, an den Mittelstand in Gewerbe, Landwirtschaft und Handel; der Mittelstand muß diesen erhöhten Fr

derungen entsprechen, wenn er seine Stellung im Kulturleben unserer Zeit behaupten und nicht untergehen will.

Die Erziehung der Jugend im nachschulpflichtigen Alter, vom 14. bis zum 20. Lebensjahr, bildet noch immer einen Gegenstand der Erörterung; „geschrieben," sagt O. Schulze (Von deutscher Bildung), „ist allerdings darüber schon mancherlei, so viel, daß man schier sagen konnte: ‚Der Worte sind genug gewechselt, laßt uns endlich Taten sehn!'" Aber so lange die berechtigten Forderungen nicht erfüllt sind, muß eben geredet und geschrieben werden; es muß immer und immer wieder darauf hingewiesen werden, daß in unserer Zeit der wirtschaftlichen und politischen Kämpfe nichts notwendiger ist, als den Menschen durch die Erziehung zu einer Welt- und Lebensanschauung zu verhelfen, die ihnen feste Richtlinien für das Handeln gibt. Wir müssen darnach trachten, „das Leben innerlich groß und stark zu machen, müssen suchen, auf den Pfaden der Kunst und des höchsten geistigen Schaffens zu der Menschheit Höhen emporzustreben, müssen uns anschicken, reines, hoheitsvolles Fühlen und Wollen, durchgeistigtes Sinnen und Denken, tatkräftiges, selbstloses Arbeiten und Schaffen allwege zu pflanzen und zu pflegen" (Schulze a. a. O.). Wenn das deutsche Volk die ihm durch seine Geschichte und Weltstellung angewiesene Mission unter den Völkern erfüllen soll, wenn es der Träger einer vor- und aufwärtsgehenden Entwicklung der Kultur bleiben will, so muß es namentlich der Erziehung der schulentlassenen Jugend mehr Aufmerksamkeit widmen als dies bis jetzt der Fall ist; geschieht dies nicht, so legen wir in der Volks- und Mittelschule ein Fundament, auf dem kein Oberbau errichtet wird. Was bis heute in dieser Hinsicht tatsächlich geschieht, ist nur ein kümmerlicher Anfang; denn es fehlt vor allen Dingen in unseren Fortbildungsschulen die Pflege der religiös-sittlichen, künstlerischen und staatsbürgerlichen Erziehung, resp. ist dieselbe noch sehr mangelhaft gestaltet. Gewiß sollen die Fortbildungsschulen sich ans Leben, an den Beruf der Zöglinge anschließen und von diesem Standpunkte aus die wirtschaftliche und technische Bildung betreiben; aber dabei soll die religiös-sittliche und künstlerische, sowie die staatsbürgerliche Bildung nicht vernachlässigt werden, denn erst diese gibt der ganzen Bildung den rechten Wert. Denn, wie Prof. Euken (Kampf um einen geistigen Lebensinhalt) sagt, „die hochgepriesene gewaltige Entwicklung der Arbeit und die in ihrem Dienste stehende menschliche Vernunft wird eine Gefährdung aller selbständigen Innerlichkeit"; daher muß die Bildung, die Erziehung, ersetzen, was das Leben nicht bieten kann. Das müssen wir fordern im Interesse der Wohlfahrt unseres Volkes; das muß jeder Volksfreund fordern, der die Zukunft des deutschen Volkes im Auge hat. „Wohl," sagt Prof. Paulsen, „sind Macht und Ausdehnung einem Volke notwendig; Stehenbleiben bedeutet unter wachsenden Völkern Zurückgehen. Aber zuletzt ist es doch nicht die große Masse, und die äußere Macht, die den Völkern ihren Rang in der Geschichte bestimmen; Macht ohne Ideen, das ergibt leere Größe; Macht im Dienste von Ideen, das ergibt wirkliche Kraft und dauerndes Leben." Und gerade in der Zeit vom 14.—18. Lebensjahre, wo der Jüngling und die Jungfrau die wichtigste Periode ihrer Lebensentwicklung, aber auch die gefährlichste durchlaufen, gerade in der Zeit ist die Pflege der geistig-sittlichen Bildung sehr wichtig; daher muß hier die real-ideale Erfassung und Gestaltung des Lebens fest begründet werden.

Ueber die Knaben-Fortbildungsschule ist in den letzten Jahr-

gängen des „Pädagogischen Jahresberichtes" eingehend berichtet worden; es wird noch lange dauern, bis alle die aufgestellten Forderungen erfüllt sind. Immer klarer tritt die Forderung hervor, daß die geistig-sittliche und staatsbürgerliche Bildung nicht unter der beruflich-technischen zurückbleiben soll; ebenso erhebt man immer lauter die Forderung der Verbindung von Lehrwerkstätten mit der gewerblichen Fortbildungsschule. Es ist wenigstens erfreulich, daß auch aus den Kreisen der Handwerker immer mehr die Forderung nach einer Reform des gewerblichen Fortbildungsschulwesens erhoben wird; so heißt es in einer von Kunsttischlermeister Euler herausgegebenen Schrift: „Eine der wichtigsten Aufgaben ist und bleibt die Reform und Regelung des Lehrlingswesens; denn hierin liegt die Zukunft des Handwerks . . . Es ist nicht zu bestreiten, daß die heutigen Einrichtungen der handwerklichen Unterrichtsanstalten, was Schulzeit, Leitung, Lehrstoff betrifft, mit den neuzeitlichen Forderungen nicht in Einklang stehen; wenn wirklich nutzbringende Wege eingeschlagen werden sollen, dann sind diese Anstalten von Grund aus umzubilden." Hinsichtlich der Organisation fordert Euler in erster Linie „die innigste Verknüpfung des Werkstatt- und Fachschulunterrichts", also die Errichtung von Lehrlingsschulen und die Heranbildung werktätiger Handwerker als Fachlehrer dieser Lehrlingsschulen; er fordert ferner eine Lehrerwerkstelle für Schmuckkünste, und als Krönung dieser Fachschulen erblickt er eine Musterwerkstatt „zur Ausbildung für Werkführer und später selbständige Meister." „Die auf derartiger Grundlage errichtete Fachschule hat nun die Aufgabe, Handwerk und Gewerbe mit immer neuen, der Gegenwart entsprechenden Ideen auszurüsten, befähigte Meister und Gehilfen für ihren Beruf vorzubilden." Wird diese Fachschule in entsprechende Verbindung mit der oben besprochenen Organisation der Volksschule gebracht, so dürfte ohne Zweifel daraus ein Handwerkerstand hervorgehen, der den Anforderungen der Gegenwart und der Zukunft voll und ganz entspricht; das Handwerk wird leben und sich siegreich gegen die Großindustrie behaupten können; Kunst und Handwerk werden sich zu friedlichem Bunde die Hand reichen.

Von dem preußischen Kultusminister ist Ende 1901 ein Erlaß über die Klasseneinteilung in den gewerblichen Fortbildungsschulen erschienen, der folgenden Wortlaut hat: „Für den Unterricht im Deutschen und Rechnen sind den erwähnten „Vorschriften" (von 1897 und 1898) gemäß die Schüler nach ihren Vorkenntnissen im allgemeinen auf vier aufsteigende Stufen zu verteilen. Es ist jedoch nicht unbedingt erforderlich, daß an jeder Anstalt alle vier Stufen vorhanden sind. Bei besonderen Verhältnissen, z. B. wenn es sich um neugegründete Schulen oder um solche mit ungewöhnlich mangelhaft vorgebildetem Schülermaterial handelt, werden häufig die oberen Stufen fehlen, während an Anstalten, in die durchweg gut vorgebildete Schüler eintreten, die vierte Stufe bisweilen entbehrlich sein wird. Zählt eine Stufe mehr als 40 Schüler, so sind für diese Parallelklassen zu bilden, auf welche dann die Schüler so zu verteilen sind, daß einzelne oder verwandte Berufe vereinigt werden. Hat eine Anstalt weniger als vier Klassen, so empfiehlt sich eine Trennung nach Berufen nicht, da sonst in einer Klasse Schüler mit ganz verschiedenen Vorkenntnissen vereinigt werden müßten. Wollte man diese gemeinsam unterweisen, so würden entweder die wenig vorgeschrittenen Schüler dem Unterricht nicht zu folgen vermögen oder die weiter geförderten ihm nur geringes Interesse entgegenbringen. Würde man aber die Schüler nach ihren Vorkenntnissen getrennt in derselben Klasse,

jedoch in verschiedenen Abteilungen unterrichten, so könnte der Lehrer dem einzelnen Schüler weit weniger Zeit widmen als bei gemeinsamem Unterricht, und die Erfolge müßten dementsprechend geringer werden. Dieser Uebelstand läßt sich zwar bei einklassigen Fortbildungsschulen nicht vermeiden, darf aber nicht unnötigerweise herbeigeführt werden. Bei Anstalten mit vier Klassen wird ebenfalls im allgemeinen aus den angeführten Gründen von einer Trennung nach Berufen abgesehen werden müssen. Unter bestimmten Verhältnissen z. B. beim Vorwiegen eines Berufs oder einer Berufsgruppe (Metallarbeiter, Holzarbeiter) ist es jedoch zulässig, die beiden oberen Stufen zu vereinigen und Parallelklassen zu bilden, auf die dann die Schüler nach ihren Berufen verteilt werden. Diese Einrichtung ist an einzelnen Schulen mit gutem Erfolge versucht worden, und es hat sich gezeigt, daß dabei die erwähnten Nachteile soweit vermieden werden, daß der Vorteil, den die Vereinigung von Schülern gleicher oder verwandter Berufe in einer Klasse mit sich bringt, überwiegt. Für die Schüler der beiden unteren Stufen empfiehlt sich eine Vereinigung mit Parallelklassen nicht, da ihre Vorbildung zu verschieden ist und es sich bei ihnen in erster Linie um die Aneignung allgemeiner für jeden Beruf notwendiger Grundkenntnisse handelt, wobei die gemeinsame Unterweisung von Angehörigen verschiedener Berufe weniger Schwierigkeiten bietet. Bei Schulen mit mehr als vier Klassen, an denen aber die Bildung von Parallelklassen nur für die unteren Stufen möglich ist, läßt sich für die beiden oberen Stufen dieselbe Einrichtung treffen. Der Lehrstoff für eine so gebildete Oberklasse muß selbstverständlich derart verteilt werden, daß den Schülern nicht zweimal dasselbe, sondern in jedem Jahr etwas Neues geboten wird."

Der Erlaß des preußischen Ministers für Handel und Gewerbe von 1899, die Einführung des Schulzwanges in den Fortbildungsschulen betreffend, hat eine Anzahl preußischer Städte veranlaßt, Fortbildungsschulen zu errichten und zeitgemäß zu gestalten; auch sind seitens des preußischen Handelsministeriums Unterweisungskurse für die Lehrer und Informationskurse für die Leiter dieser Anstalten veranstaltet worden. Endlich wurden den Regierungen gewerbschultechnische Referenten (Regierungs- und Gewerbeschulrat) beigegeben, um die betreffenden Anstalten nach den Forderungen der Zeit zu gestalten. In Altona, Danzig, Hannover, Magdeburg und Wiesbaden wurde auf Grund der §§ 120, 142, 150 und 154 der Reichsgewerbeordnung der zwangsweise Besuch der Fortbildungsschule eingeführt; fakultativ ist der Besuch in Berlin, Dortmund, Essen und Kassel. In Magdeburg muß der Unterricht vor 7 Uhr abends geschlossen sein, in Altona findet er von 2—5 Uhr, in Halle bis 7 Uhr statt; in den anderen Städten dagegen liegt die Unterrichtszeit am Abend und erstreckt sich sogar bis nach 10 Uhr. Ein eigenes Schulgebäude für die Fortbildungsschule besitzen nur Danzig, Kassel und Wiesbaden; in den andern Städten werden die Gebäude für die Volksschulen auch für die Fortbildungsschulen benutzt. Das Lehrerkollegium besteht meist nur aus Volksschullehrern, die im Nebenamt an der Fortbildungsschule tätig sind; selten findet man auch Lehrer von höheren Lehranstalten und Techniker an Fortbildungsschulen beschäftigt. Auch die Leitung der Fortbildungsschule findet gewöhnlich im Nebenamte statt; nur in Breslau, Danzig und Magdeburg haben die Fortbildungsschulen eine Leitung im Hauptamte.

In einer Reihe von deutschen Staaten ist seit ca. 25 Jahren den Gemeinden gesetzlich das Recht gegeben, Mädchen-Fortbildungs-

schulen zu errichten, aber die Erfolge in dieser Zeit sind so gering, daß man sich der Ueberzeugung nicht verschließen kann, daß auch hier auf dem Wege der Freiwilligkeit wenig zu erreichen ist, sondern nur auf dem Wege des gesetzlichen Schulzwangs. „Die Fürsorge um die Erziehung und Bildung der Mädchen für ihren natürlichen Beruf ist," wie Stadtschulrat Dr. Kerschensteiner auf dem 6. Deutschen Fortbildungsschultage begründete, „die vordringlichste Aufgabe des Staates und der Gemeinde auf dem ganzen Gebiete des Mädchenerziehungswesens. Diese Forderung ist so wichtig, daß keine Mädchenschule in ihrem Lehrplane von ihr unbeeinflußt bleiben darf. Vor allem aber muß sie uns zwingen, für die großen Massen eine, wenn auch noch so bescheiden gehaltene Schule zu schaffen, die dieser Aufgabe in erster Linie dient und in Plan und Ausbau vollständig von ihr bestimmt wird, die weibliche Fortbildungsschule." Infolge dieses Vortrages wurde folgender Beschluß gefaßt: „Der 6. Deutsche Fortbildungsschultag wolle bei dem Herrn Reichskanzler beantragen, den § 120 der Reichsgewerbeordnung dahin zu erweitern, daß den Gemeinden, Kreisen und sonstigen Kommunalverbänden und Korporationen die Befugnis erteilt wird, im Wege des Ortsstatuts obligatorische Fortbildungsschulen für in gewerblichen Betrieben und überhaupt gegen Gehalt oder Lohn beschäftigte schulentlassene Mädchen bis zum vollendeten 18. Lebensjahr einzurichten; auf solche Schulen sollen die Bestimmungen des § 120, Abs. 3 und folgende der Reichsgewerbeordnung sinngemäße Anwendung finden. Ausgenommen sind nur fest angenommene Dienstmädchen." Die Mädchenfortbildungsschule hat die allgemeine Bildung zu vertiefen und in die engste Verbindung mit dem Beruf zu setzen; sie hat desgleichen die hauswirtschaftliche Bildung zu fördern und, unter Umständen, dem Mädchen eine berufliche Bildung zu geben. Die Aufgabe der allgemeinen Bildung in der Fortbildungsschule wird es sein, den Mädchen „durch einen planvollen und wohlvorbereiteten allgemeinen Unterricht wesentliche Unterstützung im Kampfe gegen unsittliche Strömungen und den nötigen geistig-sittlichen Halt der Verführung gegenüber zu verleihen, was namentlich auch für den Teil der weiblichen Jugend unentbehrlich ist, der sofort nach dem Austritt aus der Schule in den Kampf ums Dasein einzutreten und dem Erwerbe nachzugehen gezwungen ist" (Rein a. a. O.). In demselben muß dem deutschen Literaturunterricht in Verbindung mit der Kulturgeschichte eine breite Stelle eingeräumt werden. Durch denselben soll ganz besonders die religiös-sittliche, ästhetische und nationale Bildung gepflegt werden. Von kirchlich gesinnter Seite hat man die Forderung erhoben, auch in der Fortbildungsschule konfessionellen Religionsunterricht einzuführen; diese Forderung stieß aber vielfach auf Widerspruch. „Daß bei der vorstehenden reichlichen Auswahl an Erziehungsmitteln," sagt Stadtschulinspektor Dr. Schmidt in Elberfeld in der Denkschrift über die Bedeutung und Gestaltung der Fortbildungsschule, „der Religion mit keinem Worte gedacht ist, hat seinen Grund weniger in dem Mangel an verfügbarer Zeit, als in der notorischen Unzulänglichkeit unseres schulmäßigen Religionsunterrichts. Religion soll Geist und Leben sein; in unseren Schulen — die höheren nicht ausgenommen — ist sie fast nur Lehre, mit unendlichem Aufwand an Mühe und Zeit betrieben, um ein vorgeschriebenes Wissen einzuprägen, aber ohne Kraft, Gemüter zu ergreifen, ohne die Weihe des Heiligen. Wir können nicht empfehlen, diesen Betrieb, von dem wir in den acht Volksschuljahren vollauf genug haben, zwangsweise noch um weitere drei Jahre zu verlängern, und plädieren daher

für Ausschluß des Religionsunterrichts von der Fortbildungsschule — um der Religion willen.“ Zur Zeit bestehen wie über die männliche so auch über die weibliche Fortbildungsschule in den verschiedenen Ländern die verschiedensten Bestimmungen; als erstrebenswertes Ziel bezeichnet daher Marg. Henschke (Zur Einführung in die Theorie und Praxis der Mädchen-Fortbildungsschule): „Einführung der obligatorischen Fortbildungsschule für die männliche Jugend durch Landesgesetz in sämtlichen deutschen Staaten; Ausdehnung des § 120 der R. G. O. auf die gesamte schulentlassene weibliche Jugend unter 18 Jahren und damit die Möglichkeit der Gründung obligatorischer Fortbildungsschulen für Mädchen durch Ortsstatut.“ In erster Linie soll auch in der weiblichen Fortbildungsschule die allgemeine Bildung durch den Unterricht im Deutschen gepflegt werden; „die Erhebung des Gemüts, die Stärkung des Charakters, die Erweiterung des Horizonts, die Erweiterung des sozialen Pflichtgefühls, das alles soll in der Fortbildungsschule durch den deutschen Unterricht geleistet werden“ (Henschke a. a. O.). Daneben muß in jeder weiblichen Fortbildungsschule die hauswirtschaftliche Bildung eine wichtige Stelle einnehmen; auch wenn dieselbe schon in der Volksschule gepflegt wird, so soll sie hier noch erweitert und vertieft werden. Zu derselben gehört auch die Gesundheits- und Erziehungslehre, gerade die letztere kann hier in geeigneter Weise vermittelt werden. Bei unsern Mädchen, welche die Volksschule verlassen, handelt es sich hauptsächlich um drei Berufsarten: den gewerblichen, kaufmännischen und hauswirtschaftlichen Beruf; zu jedem derselben ist eine besondere Berufsbildung nötig, welche durch die Fortbildungsschule vermittelt werden muß. Für den hauswirtschaftlichen Beruf ist nun jedes Mädchen ohne Ausnahme bestimmt; deshalb muß auch jedes diese Berufsbildung genießen. In diesem Unterricht ist, wie schon erwähnt, alles inbegriffen, was das Mädchen einst als Hausfrau und Erzieherin an Bildung bedarf; das Mädchen wird also auch über Ernährung, Wohnung und Kleidung, über Buchführung, soweit es solche als Hausfrau bedarf, Erziehung der Kinder, Mitarbeit an der sozialen Fürsorge u. s. w. belehrt und darin geübt. So sehr man also für die Mädchenfortbildungsschule mit hauswirtschaftlichem Unterricht eintreten muß, so wenig Aussicht besteht noch zurzeit für die Verwirklichung dieser Forderung; denn nur eine obligatorische Fortbildungsschule kann diese Forderung erfüllen. In Berlin hat man wie auch an anderen Orten z. B. den Versuch gemacht, fakultative Fortbildungsschulen für Hauswirtschaft einzurichten; aber ohne Erfolg. Man ist daher zu der Einsicht gekommen: „Nicht im nachschulpflichtigen Alter hat die hauswirtschaftliche Ausbildung der Mädchen einzusetzen, sondern im schulpflichtigen, nicht eine eigentliche Ausbildung im hauswirtschaftlichen Fache muß das Ziel sein, sondern nur Bildung, „Bildung des hauswirtschaftlichen Sinnes“, analog der ganzen durch die Volksschule vermittelten Bildung, die auf keinem Gebiete Fachbildung gibt, sondern nur den Grund legt zu späterem Aufbau“ (Elisa Brenske, Der hauswirtschaftliche Unterricht in der Berliner Gemeindeschule; Frauenbildung I, 9). Ziel, Methode, Lehr- und Arbeitsplan müssen jeden Pädagogen überzeugen, daß dieser Unterricht keineswegs den Rahmen der Volksschule überschreitet; im Grunde genommen ist es ja nur ein erweiterter naturkundlicher Unterricht. Wo man den Unterricht nach pädagogischen Grundsätzen eingerichtet hat, hat man auch die besten Erfolge erzielt; es hat sich vollauf bestätigt, daß die 13 jährigen Mädchen die für diesen Unterricht erforderliche körperliche, geistige und sittliche Reife und volles Interesse

für ihn haben. Sie haben auch vielfach, abends und Sonntags, während der Schulzeit und nach der Schulzeit, auch wenn sie in der Fabrik beschäftigt sind, Gelegenheit, das Erlernte anzuwenden; und wenn sie auch, was seltener vorkommen mag, Jahre lang nicht in die Küche kommen sollten, so können sie sich doch bald an der Hand des selbst angelegten und geschriebenen Kochbuchs bald wieder zurechtfinden. Freifrau Schenck zu Schweinsberg in Niederofleiden bei Alsfeld hat ein Seminar zur Ausbildung von Haushaltungslehrerinnen, verbunden mit einer Haushaltungsschule und Dienstbotenschule eingerichtet; so schön und lobenswert diese Einrichtung ist, so scheint sie uns das Ideal doch nicht zu sein. Denn solche Haushaltungslehrerinnen können doch nur an größeren Schulen oder an Privatanstalten in Städten Anstellung finden; in kleineren Orten würden sie nur dann eine Stelle ausfüllen können, wenn sie einen Kindergarten leiten und den Unterricht in weiblichen Handarbeiten erteilen können. In der Mädchenfortbildungsschule würden auch die so ausgebildete Kindergärtnerin und Haushaltungslehrerin Verwendung finden; denn in derselben müßte auch die Kindererziehung einen Platz finden. „Das Kind in seiner körperlichen und seelischen Natur, seine Pflege und Bildung wird also der Stoff dieser Seite des Fortbildungsschulkursus sein" (Prof. Pappenheim, Der Abschluß der Mädchenschulbildung; Frauendienst I, 3); die praktische Uebungsstätte aber ist der Kindergarten. An diese Erziehungslehre schließen sich leicht auch moralische Belehrungen an; denn hier wird über den menschlichen Charakter und die Erziehung zum sittlichen Charakter, über Selbsterziehung u. dergl. gesprochen; so tritt die Erziehungslehre auch in Beziehung zum deutschen Unterricht. So hat die 1876 gegründete städtische Fortbildungsschule in Leipzig zurzeit neben einer kaufmännischen, gewerblichen Abteilung u. s. w. auch eine Abteilung für Kindergärtnerinnen; städtische Fortbildungsschulen für Mädchen sind außer Württemberg und Baden noch selten, meist sind von Vereinen gegründete und geleitete Anstalten vorhanden, die aber nur die Berufsbildung im Auge haben. „Eine Anstalt, die von einem Verein warmer Menschenfreunde gegründet ist, von der Gemeinde oder dem Staate subventioniert wird, deren Leitung im weiteren Sinne von einer pädagogischen Kraft ausgeübt wird, deren Lehrkörper sich zum größten Teil aus Lehrerinnen zusammensetzt, ohne daß doch männliche Kräfte prinzipiell ausgeschlossen wären, dürfte uns zur Zeit als das Ideal erscheinen" (Henschke a. a. O.). Will man die angegebene Aufgabe der Mädchenfortbildungsschule wirklich lösen, so muß man ihr natürlich auch die nötige Zeit dazu geben; ob man aber wie Fräulein Henschke (a. a. O.) dazu in den beiden ersten Jahren wöchentlich je acht und in den beiden folgenden Jahren wöchentlich je sechs Stunden fordern soll, erscheint uns zweifelhaft. Stellt man zu hohe Forderungen, z. B. auch noch nach besonderen Schulhäusern für die Fortbildungsschule, so ist an eine allgemeine Erfüllung derselben gar nicht zu denken; gewiß ist dies wie auch besondere Lehrkräfte und Leitung ein Ideal, das zurzeit aber noch in weiter Ferne liegt. Wir haben hierbei allerdings nur die allgemeine Fortbildungsschule im Auge; schließen sich derselben gewerbliche und kaufmännische Fortbildungsschulen an, so lassen sich schon weitergehende Forderungen stellen. Die meisten Mädchen erhalten ja schon durch die von uns geforderte allgemeine Fortbildungsschule neben der allgemeinen eine fachliche Ausbildung; sie werden für den Dienst eines Dienstmädchens, Kindermädchens und der Hausfrau vorbereitet und können dann auch noch einen Fachkurs besuchen (Schneiderin, Putzmacherin, Wäschenäherin,

Meierinnen, Köchinnen u. s. w.). Die Schülerinnen der Fachabteilungen aber sollten in jedem Falle entweder zuerst oder zugleich die allgemeine Fortbildungsschule besuchen, wenn sie nicht eine neunstufige Mittelschule besuchen, die in ihrem letzten Schuljahre die der Fortbildungsschule zugewiesene Aufgabe zu lösen hat; denn die dort vermittelte Bildung hat jedes Mädchen nötig. Die in den vorhergehenden Darlegungen aufgestellten Forderungen an den hauswirtschaftlichen Unterricht wurden auf der vierten Generalversammlung des Landesvereins preußischer Volksschullehrerinnen (Halle, 1902) mit großer Majorität aufgestellt.

Auch diejenigen Mädchen, welche eine höhere Mädchenschule mit Erfolg besucht haben, bedürfen, abgesehen von der Berufsbildung, einer Fortbildung; denn auch die höhere Mädchenschule kann in der allgemeinen Bildung nur die Grundlage schaffen, während sie die hauswirtschaftliche Bildung ganz unbeachtet läßt. Was in dieser Hinsicht seither durch private Weiterbildung, Pensionate, Selekten und wahlfreie Kurse geleistet worden ist, ist meistens noch sehr verbesserungsbedürftig; es fehlt meistens „der feste Zusammenschluß der Einzelfächer, ein für mehrere Jahre geordneter Lehrgang und ein bestimmter Abschluß" (Marg. Henschke, Ueber die allgemeine Fortbildung junger Mädchen im Anschluß an die höhere Mädchenschule, Frauenbildung I, 1). Erfüllt sind diese letzteren Forderungen nur in dem Pestalozzi-Fröbelhaus in Berlin, dem Lyceum für Damen in Leipzig und in den Töchterheimen (Luisen- und Comeniushaus in Kassel, Mathildenheim auf Wilhelmshöhe); sie gehen von dem Gedanken aus, „daß es sich auch für die wohlhabenden Mädchen dereinst um Erfüllung von Pflichten, von Lebensaufgaben handeln muß, daß die Ausbildung der eigenen Persönlichkeit nicht alleiniger Endzweck sein kann" (Henschke a. a. O.). Denn entweder hat die Frau in diesen Verhältnissen dereinst Pflichten als Hausfrau und Mutter zu erfüllen, oder sie muß dieselben Pflichten in der Volksfamilie erfüllen; in letzterem Falle ist sie die berufenste Dienerin der Humanität. Aber gerade die Bildung für den zukünftigen Beruf einer jeden Frau vernachlässigt man auch heute noch in den gebildeten Kreisen; man bildet die Mädchen in allen möglichen Künsten und Wissenschaften aus, nur von dem, was das Mädchen dereinst als Hausfrau wissen und können muß, erfährt es wenig und bezüglich der Erziehung der Kinder verläßt man sich ganz auf den mütterlichen Instinkt. Daher sollte sich die Fortbildung dieser Mädchen neben der Vertiefung der allgemeinen Bildung (und auch hier sollten deutsche Literatur, Kunst- und Kulturgeschichte die Hauptsache sein und nicht, wie zurzeit die fremden Sprachen; damit ist nicht ausgeschlossen, daß auch die fremde Literatur, Kunst und Geschichte berücksichtigt wird) auf Kranken-, Kinder- und Armenpflege, Erziehung der Kinder und das Wirtschaftsleben erstrecken; zu der Theorie müßte natürlich auch die Praxis kommen (Küche, Kindergarten u. s. w.).

Wenn die Fortbildungsschule ihre Aufgabe erfüllen soll, so muß natürlich auch die Lehrerbildung diese Aufgabe ins Auge fassen; besondere Lehrer für die Fortbildungsschule werden sich nur die größeren Städte leisten können, sonst wird man sich mit den Lehrern der Volksschule begnügen müssen. Die Lehrerbildung hat aber bisher dies zu wenig berücksichtigt; sie hat zu sehr den Elementarlehrer im Auge gehabt. Der Volksschullehrer war daher genötigt, sich auf dem Wege der Selbstbildung das für den Fortbildungsschulunterricht nötige Wissen und Können zu erwerben; daß dies nicht immer mit der wünschenswerten Gründlichkeit geschieht und geschehen kann, ist leicht erklärlich. Besonders für den Unter-

richt in der gewerblichen Fortbildungsschule wird der Lehrer der Volksschule noch einer weiteren Vorbildung bedürfen, wenn er in technischen Fächern, die zu dem Beruf in Beziehung stehen, unterrichten will; den Handwerksmeister aber an Stelle des Lehrers zu setzen, dürfte doch nur ausnahmsweise zu empfehlen sein. „Erzielt," sagt Direktor Germer (Leipz. Lehrerztg.), „ein solcher Meister in den vorhin erwähnten Fächern auch bisweilen befriedigende Resultate, so ist und bleibt seine Tätigkeit in der Schule in der Hauptsache doch weiter nichts, als ein Lehrhandwerk. Von einem erziehenden, innerlich bildenden Unterrichte im pädagogischen Sinne kann bei ihm kaum die Rede sein. Der Meister haftet mehr an Aeußerlichkeiten: er lehrt den technischen Verlauf handwerksmäßiger Arbeiten, vermag aber nicht in der gewünschten Weise die wissenschaftlichen Gesetze zu entwickeln und zusammenzufassen, nach welchen die mechanischen Vorgänge verlaufen. Seine Methode kennzeichnet sich durch das Vor- und Nachmachen; sie neigt zur Abrichtung und Dressur. Dadurch kann der Lehrling innerlich nicht erfaßt und erhoben, sein Blick kann nicht wesentlich erweitert werden. Ein tüchtiger Meister vermag wohl geschickte Handwerker heranzubilden, fleißige Lehrlinge, rührige Gehilfen und Geschäftsleiter, nicht aber in demselben Maße den Menschen in dem werktätigen Manne, den Bürger in Staat und Gemeinde, den Mitarbeiter am Kulturleben der Gesellschaft, den bewußten Erzieher des ihm untergeordneten Personals, nicht für einen technischen Betrieb das Oberhaupt mit einer freieren, idealen Auffassung seines Berufslebens. Technische Kräfte, sofern sie nicht zugleich berufsmäßig als Lehrer wirken, sind also nicht imstande, unsere werktätige Bevölkerung auf eine wesentlich höhere Stufe der geistigen Vervollkommnung zu führen. Eine gute geistige Durchbildung ist aber die notwendige Ergänzung zum Besitz technischer Kenntnisse und Fertigkeiten und die unerläßliche Voraussetzung zu denkender Arbeit, umsichtiger Geschäftsführung und zur Hebung der handarbeitenden Stände innerhalb der Gesellschaftsschichten. In der Lehrwerkstätte, die die praktische Ausbildung des jungen Menschen in der Fabrik und Werkstätte ergänzen soll, muß natürlich der Meister unterrichten; aber dieser muß auch hierfür besonders vorgebildet sein. Der Volksschullehrer, welcher an der Fortbildungsschule einen erfolgreichen Unterricht erteilen will, muß sich mit dem Beruf seiner Zöglinge vertraut zu machen suchen, damit er im Unterricht so viel als nur möglich darauf Bezug nehmen kann; er muß einen Einblick und Ueberblick vom Berufsleben seiner Zöglinge haben, „muß sich mit der Arbeitsstätte, den Rohprodukten, der Arbeit selbst, den Fabrikaten, dem geschäftlichen Verkehr u. s. w. vertraut machen, um alle diese Dinge von der wissenschaftlichen Seite beleuchten und dem Schüler faßbar machen zu können. Man muß es dem Lehrer anmerken, daß er in dem Berufszweige, in welchem er unterrichtet, zu Hause ist. Sein Vortrag hat sich klar und deutlich von dem anschaulichen Untergrunde seiner Erfahrungen und Kenntnisse auf gewerblichem Gebiet abzuheben. Das verleiht seinen Darstellungen größere Sicherheit, lebendige Anschaulichkeit, Ueberzeugungskraft und nachhaltige Wirksamkeit. Die Berufskunde und was damit zusammenhängt darf sich aber nicht zu weit in die Technologie verlieren, vor allen Dingen nicht in einer trockenen Aufzählung der mechanischen Arbeiten und rein äußerlichen Vorgänge bestehen" (Germer a. a. O.). Für größere gewerbliche Fortbildungsschulen bedarf es, wie erwähnt, noch einer besonderen Ausbildung der Lehrer; hierzu sollten an den technischen Hochschulen geeignete Vorrichtungen getroffen werden.

Einen Maßstab für die **Bewertung der Volksschule** im führenden Staate Deutschlands gibt uns die preußische Volksschulstatistik von 1901, wenn man nämlich die dort gemachten Angaben über die Ausgaben des Staates für die Volksschule vergleicht mit denen, welche für die übrigen Bildungsanstalten gemacht worden sind; vergleicht man aber diese Zahlen untereinander, so ergibt sich, daß die Ausgaben für das Volksschulwesen weniger zugenommen haben als die für die anderen Bildungsanstalten (höhere und Hochschulen). „Seit 1861," schreibt die „Pädag. Zeitung", „haben sich die Volksschulausgaben etwa verneunfacht, seit 1871 verfünffacht, und seit 1896 beträgt das Wachstum beinahe 50 Prozent. Die höheren Lehranstalten haben seit 1860 ihre Ausgaben auf das Dreizehnfache, und seit 1870 auf das Siebenfache gebracht, in der Zeit von 1870 bis 1880 allein auf das $3^1/_3$fache, ein Wachstum, zu dem die Volksschule volle 25 Jahre, den Zeitraum von 1871 bis 1896 gebrauchte. Die 70er Jahre haben der Volksschule verhältnismäßig weniger gebracht als den übrigen Bildungsanstalten, und in den 80er Jahren wurde sogar abgebessert. Darin ist seit dem Ende der 80er Jahre eine Aenderung eingetreten. Seitdem macht der Volksschuletat verhältnismäßig größere Fortschritte als der der höheren Lehranstalten. Aber die früheren Versäumnisse sind nicht eingeholt. Es ist eine Tatsache, daß Preußen im letzten Menschenalter, seit Begründung des neuen Deutschen Reiches, das Volksschulwesen im Verhältnis zu den höheren Lehranstalten nicht gehoben hat, sondern tiefer sinken ließ. Bei derselben prozentualen Erhöhung der Ausgaben, die bei den höheren Lehranstalten sich nötig machte, müßten die Volksschulausgaben von 1861 bis 1901 von 29,8 Millionen auf 387,4 Millionen statt auf 269,9 Millionen gestiegen sein. Das ergibt ein Defizit von ca. 120 Millionen, die wahrscheinlich hinreichen würden, um all die vielbeklagten Mißstände im Volksschulwesen zu beseitigen. Daß sich nahezu dieselbe Ziffer ergibt, wenn man den Rückstand der preußischen Volksschulausgaben gegenüber den englischen berechnet, ist sicherlich nicht uninteressant, und ebenso das Faktum, daß man wieder auf dieselbe Ziffer kommt, wenn man die Steigerung der Ausgaben für das höhere Schulwesen seit 1871 für das Volksschulwesen als maßgebend betrachtet." Ein Schüler der höheren Lehranstalten kostete 1902 den preußischen Staat, abgesehen vom Schulgeld, 190 Mark, ein Volksschüler 47,5 Mark; eine Lehrkraft der höheren Lehranstalten kostet durchschnittlich 4500 M, die der Volksschulen 1500 Mark.

Einen wertvollen Beitrag zur Kenntnis des **deutschen Volksschulwesens** der Gegenwart hat Lehrer Wagner in Leipzig in der „Leipziger Lehrerzeitung" veröffentlicht; er hat an der Hand des „Stat. Jahrb. deutscher Städte" (Bd. X; 1899/1900) nebenstehende Tabellen aufgestellt.

b) Innere Organisation.

1. Schulgesundheitspflege.

Der Lehrer, dem die Kinder in den meisten deutschen Ländern acht Jahre lang täglich vier bis fünf Stunden anvertraut sind, hat durch den absichtlichen und planmäßigen Verkehr mit ihnen die beste Gelegenheit, sie auch genau bezüglich ihrer leiblichen Gesundheit kennen zu lernen; er muß dies aber auch im Interesse des Unterrichts und der Kinder tun, denn das kranke Kind hemmt den Unterricht, leidet selbst, da es nicht folgen kann, und bringt durch Ansteckung seine Mitschüler in Gefahr. Wenn man nun auch in neuerer Zeit behufs Ueberwachung der gesundheit-

Städtische Volksschulen 1899/1900.*)

Namen	Einwohner in Tausenden nach dem Stand vom 1. Dezbr. 1900	Auf 1000 Einwohner kommen Schüler in städt. Volksschulen	Von den volksschulpflichtigen Kindern saßen in			Auf 1 Schulanstalt kommen			Lehrkräfte			Es kommen Kinder auf	
			städtischen Volksschulen	sonstigen (privaten) Volksschulen	Vorschulen f. d. männliche Geschlecht	vollbeschäft. Lehrkräfte	Klassen	Schüler	Auf 100 vollbeschäft. kommen nichtvollbeschäft.	Auf 100 Lehrkräfte überhaupt kamen weibliche 99/00	98/99	1 vollbeschäft. Lehrkraft	1 Klasse
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Liegnitz	55	116	93,7	2,9	3,4	11	10	578	.	.	.	55	56
Zwickau	56	101	100,0	—	—	21	25	1080	—	6	5	52	43
Metz	58	58	79,4	19,8	2,8	4	4	164	—	44	48	46	46
Potsdam	60	85	92,7	—	7,3	11	10	512	×	27	28	49	50
Freiburg i./Br.	62	73	.	.	.	.	.	.	×	31	.	50	49
Frankfurt a./O.	62	99	96,7	0,6	2,7	12	11	612	×	28	28	53	55
Spandau	65	130	99,0	—	1,0	15	18	1059	×	23	21	69	58
Bochum	66	156	100,0	—	—	—	10	538	—	.	.	.	53
Plauen i. V.	74	130	99,1	0,9	—	19	26	1065	2,4	6	4	57	42
Würzburg	75	80	.	.	.	.	.	.	27,0	36	34	53	53
Lübeck	82	106	91,0	5,5	3,5	13	11	456	29,0	45	47	36	42
Mainz	84	93	.	.	.	.	.	.	×	40	39	51	57
Erfurt	85	134	95,2	2,5	3,3	.	.	.	26,0	43	38	51	52
Wiesbaden	86	78	96,3	—	3,7	22	19	1112	—	20	15	51	59
Augsburg	89	100	97,4	2,6	—	9	9	470	87,0	29	25	52	52
Duisburg	93	143	98,8	0,2	1,0	6	6	430	—	8	6	68	68
Karlsruhe	97	79	95,1	4,9	—	.	.	.	—	29	.	50	45
Kassel	106	99	93,8	1,2	5,0	15	14	696	×	23	23	48	51
Krefeld	107	159	98,9	—	1,1	7	7	378	—	31	30	56	56
Kiel	108	97	91,7	4,4	3,9	10	9	475	×	34	34	46	55
Posen	117	52	97,0	—	3,0	19	16	872	12,0	38	21	47	54
Essen	119	141	99,5	—	0,5	.	.	.	—	40	38	62	64
Aachen	135	136	97,8	0,5	1,7	10	10	611	×	50	49	61	62
Danzig	141	101	92,1	2,4	5,5	11	11	570	×	45	34	51	51
Barmen	142	147	99,0	0,4	0,6	8	8	455	—	22	19	54	56
Dortmund	143	152	—	100,0	—	.	.	.	.	34	34	65	67
Straßburg i./E.	151	80	88,7	7,2	4,1	.	.	.	×	47	47	51	52
Halle a./S.	157	89	96,8	0,4	2,8	.	.	.	—	35	36	51	56
Elberfeld	157	144	98,5	—	1,5	8	8	464	13,0	27	.	55	57
Altona	162	115	95,1	4,4	1,5	12	11	687	×	43	44	58	64
Bremen	163	101	84,7	10,2	5,1	17	15	746	×	22	20	45	50
Charlottenburg	189	89	94,4	—	5,6	16	15	675	.	28	26	43	45
Königsberg i./Pr.	189	97	95,5	0,5	4,0	12	11	653	—	39	38	54	58
Chemnitz	207	118	97,6	2,4	—	23	29	1280	3,7	6	6	56	43
Stettin	211	76	96,1	0,5	3,4	13	12	620	—	32	32	47	52
Düsseldorf	214	128	97,6	0,7	1,7	12	12	784	—	45	45	64	65
Magdeburg	230	147	.	.	.	16	16	844	19,0	29	31	52	54
Hannover	236	101	94,5	0,7	4,8	7	6	356	×	31	29	50	56
Nürnberg	261	109	98,8	—	1,2	.	.	.	25,0	16	15	52	54
Frankfurt a./M.	289	67	90,2	3,7	6,1	16	14	712	×	30	29	45	51
Dresden	396	82	90,8	9,2	—	29	28	1158	0,6	20	.	40	41
Breslau	423	115	95,7	2,0	2,3	7	7	380	16,0	38	38	55	55
Leipzig	456	130	97,8	2,2	—	34	34	1350	1,2	11	11	33	40
München	500	93	97,9	2,1	—	34	25	1293	×	48	44	38	52
Hamburg	706	114	.	.	.	19	15	679	—	37	36	32	46
Berlin	1889	110	97,0	1,3	1,7	19	17	865	×	42	43	47	50

*) — bedeutet das Nichtvorhandensein der betreffenden Einrichtung; . bedeutet das Fehlen der Angaben; × bedeutet weniger als 1 %; zu den nichtvollbeschäftigten Lehrkräften gehören die den Religionsunterricht erteilenden Geistlichen und Fachlehrer resp. Fachlehrerinnen.

lichen Verhältnisse der Schulkinder besondere Schulärzte angestellt hat, so können diese doch die gesundheitliche Kontrolle durch den Lehrer, der durch seinen Beruf in viel innigere Berührung mit den Kindern kommt, nicht ersetzen; deshalb muß immer und immer wieder gefordert werden, daß die hygienische Ausbildung des Lehrerstandes mehr Beachtung finden muß als dies seither geschieht. Dieselbe muß so beschaffen sein, „daß der Lehrer mit den allgemeinen, manchmal auch speziellen Erscheinungen an gesunden und kranken Kindern bekannt wird, daß er merkt, wenn ein Kind krank zu werden beginnt, daß er die Wechselerscheinungen zwischen Körper und Geist in gesunden und kranken Tagen kennen lerne“ (Dr. med. Baur, Das kranke Schulkind); erst wenn der Lehrer in dieser Hinsicht für seinen Beruf vorbereitet ist, kann er auch den Schularzt wirksam unterstützen.

Es ist kein Zweifel, daß der Uebergang aus dem freien Leben der Vorschulzeit in das gebundene Leben der Schulzeit auf die leibliche Entwicklung des Kindes nicht ohne Einfluß bleiben kann; mit gutem Recht sagt Schmidt-Monnard: „Zu den wesentlich kräfteverzehrenden Einflüssen rechne ich die Schule und zwar nicht bloß das Lernen in derselben, sondern vor allem das Sitzen in den überfüllten Klassen mit ihren einigen 60 Schülern und ihrer dementsprechend verbrauchten Luft.“ Gerade auf die 14 ersten Lebensjahre des Kindes kommt der große Teil seines Massenwachstums; ein regelmäßiger Ablauf desselben aber bedeutet Gesundheit, Stockungen in demselben dagegen weisen auf Krankheiten hin. Vor allem ist es der Brustkorb, der sich in dieser Zeit am meisten vergrößert; vieles Stillsitzen vor allem in vorgebeugter Stellung muß daher einen schädlichen Einfluß auf dieses Wachstum ausüben. Nun ist allerdings in den Schulen in neuerer Zeit in hygienischer Hinsicht viel geschehen und alle mit dem langen Sitzen notwendig verbundenen Schädlichkeiten können auch beim besten Willen nicht beseitigt werden; aber es sollte gerade deswegen der Größe der Klassen, der Lüftung, Reinlichkeit, Beleuchtung und besonders den Schulsitzen noch mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden wie seither. Das Zusammenziehen des Körpers bei Ermüdung durch langes und schlechtes Sitzen übt vor allen Dingen einen schädlichen Einfluß auf das Atmen aus, diese Grundbedingung des körperlichen Gedeihens; durch die Mangelhaftigkeit des Atmens wird der Abfluß des Blutes aus Gehirn und Unterleib verlangsamt, wodurch Kopfschmerz, Nasenbluten, Appetitlosigkeit und Verstopfung entstehen. Um aber das Wachstum und die gesundheitliche Entwicklung der Schulkinder im ganzen besser überwachen zu können, sollte der Lehrer Wage und Maßstab häufig benützen, besonders nach überstandener Krankheit, sonst aber in regelmäßigen halbjährigen Perioden. Ueber krankhafte Zustände resp. den Beginn derselben, die sich in der Arbeit des Kindes bemerklich machen, kann den Lehrer auch der Puls des Kindes belehren; solche Kinder, „bei denen des Pulses Fülle und Schnelligkeit einen großen Blutdruck und fieberhafte Zustände anzeigt, wird er dem Arzte zuführen“ (Dr. Baur a. a. O.). resp. nach diesen Beobachtungen das Maß seiner Anforderungen bestimmen. Da Schulkinder mehr Kohlensäure produzieren als Erwachsene, so ist die Ventilation in Schulräumen von besonderer Wichtigkeit; in schlechtgelüfteten Räumen muß das Kind mehr Atemzüge machen, um genug Sauerstoff zu bekommen, woran der Lehrer den Mangel der Ventilation erkennen kann. „Allerdings darf man bei Beurteilung des Wertes derartiger Untersuchungen nicht außer acht lassen, daß viele Leiden schulpflichtiger Kinder nicht in der Schule entstanden, ihre Entwicklung auch

nicht durch die Schule begünstigt worden ist, sondern in außerhalb der Schule liegenden Momenten ihre Ursache finden. Die elenden Wohnungsverhältnisse, die namentlich in den Großstädten vielfach vorhanden sind, die schlechten Ernährungsverhältnisse, unter denen der kindliche Körper oft zu leiden hat, müssen eine Reihe von Krankheiten und Entwicklungsstörungen fördern, die mit der Schule nicht das geringste zu tun haben. So konstatierten die Wiesbadener Schulärzte, daß von den im Jahre 1895 in die Schule eingetretenen Kindern 7,6 Prozent beginnende Rückgratsverkrümmungen, 9 Prozent bis dahin nicht bemerkte Unterleibsbrüche, 13,6 Augenleiden, eine beträchtliche Zahl Gehörstörungen aufwiesen" (Prof. Dr. Leubuscher, Staatliche Schulärzte). Alle diese Erkrankungen der Kinder, auch wenn deren Ursache außerhalb der Schule liegt, sind für die Schule von großer Bedeutung, da sie die körperliche und geistige Entwicklung des Schulkindes und damit auch die Leistungsfähigkeit wesentlich beeinflussen; ihre Feststellung und Beachtung ist daher von der größten Wichtigkeit.

Mag nun auch die hygienische Ausbildung der Lehrer möglichst gesteigert werden; eine gewisse Grenze wird man dabei nicht überschreiten können, sollen nicht andere ebenso wichtige Fächer vernachlässigt werden. Die Mitwirkung des hygienisch besonders vorgebildeten Arztes, des sogenannten Schularztes, ist daher nicht zu entbehren; diese Ansicht scheint allmählich unter Lehrern und Aerzten herrschend zu werden. „In Preußen," schreibt Dr. med. Baron (Sächs. Schz.), „haben die Schulärzte eine allgemeine Verbreitung noch nicht gefunden, sondern die Schulen unterstanden der Beaufsichtigung überbürdeter und schlecht besoldeter Kreisphysici, gelegentlich deren Dienstreisen und des Impfgeschäftes. Einen gewissen Fortschritt bedeutet das am 1. April 1901 in Kraft getretene neue Kreisarztgesetz, da die in demselben enthaltene Dienstanweisung für die Kreisärzte vorschreibt, daß alle öffentlichen und privaten Schulen in gesundheitlicher Beziehung dem betr. Kreisarzte unterstellt sind. In gewissen Zeiträumen hat der Kreisarzt jede Schule seines Bezirkes auf die baulichen Einrichtungen und den Gesundheitszustand ihrer Schüler zu besichtigen. Hierzu ist der Schulvorstand oder der Leiter hinzuzuziehen. Nach der Besichtigung ist ein Protokoll aufzunehmen und mit an die Bezirksregierung einzureichen. Gelegentlich der Kreislehrerkonferenzen sollen die Kreisärzte mit den Lehrern Fragen aus dem Gebiete der Schulhygiene erörtern. Wenn man jedoch hiernach behauptet hat, daß nun ‚jede preußische Volksschule einen Schularzt besitze', so dürften der Einrichtung dieselben Bedenken entgegenstehen, die schon gelegentlich der Ueberwachung der sächsischen Schulen durch die Bezirksärzte geäußert worden sind. Dagegen haben eine Anzahl von Städten auf eigenen Antrieb Schulärzte angestellt." In Bayern sind die eigentlichen Schulärzte noch selten; Nürnberg hat das Institut der Schulärzte eingeführt. Sonst liegt in Bayern wie in Württemberg, Hessen und andern Ländern die hygienische Beaufsichtigung des Schulwesens, soweit eine solche vorhanden ist, in der Hand der Kreisärzte (Oberamtsärzte u. s. w.); in Württemberg erhalten aber die Lehrer eine gute hygienische Ausbildung. Aehnlich ist es auch in Oesterreich, Frankreich, Amerika und andern Ländern; auch hier sind einzelne Städte mit der Anstellung von Schulärzten vorgegangen. Allerdings, das scheint einerseits auch zur Anerkennung zu kommen, kann der Schularzt ohne die Mitwirkung eines hygienisch vorgebildeten Lehrers nichts wirken; beide müssen also zusammenarbeiten. Die Erfahrung hat auch bereits die Richtlinien zur Aufstellung von Normen für die Tätigkeit der Schulärzte gegeben; es sei

nur erinnert an die Instruktion für die Schulärzte der Stadt Wiesbaden und für das Herzogtum Meiningen. Die Aufgabe dieser hygienisch besonders vorgebildeten Schulärzte würde es auch sein, in den Lehrerbildungsanstalten die Ausbildung der Lehrer in die Hand zu nehmen und durch geeignete Vorträge für die Fortbildung der Lehrer Sorge zu tragen; sie haben ferner den Lehrern Anleitung zu einem einheitlichen Vorgehen bei Hör- und Sehprüfungen, sowie zu Körperlängenbestimmungen u. dergl. zu geben. In Berlin wird nach zweijähriger Erfahrung über die Schularztfrage im „Zentralblatt" berichtet; es sei das Folgende daraus hervorgehoben: Die Schulärzte haben die Kinder beim Eintritt in die Schule auf ihre Schulfähigkeit zu prüfen; es ergab sich dabei, daß 12,3 Prozent als unfähig zurückgestellt werden mußten. Es wurden dabei zugleich Krankheiten entdeckt, die den Eltern völlig unbekannt waren; andererseits wurden für unheilbar gehaltene Leiden geheilt und konnten die Lehrer auf einzelne Fehler behufs Beachtung beim Unterricht (z. B. beim Turnen) aufmerksam gemacht werden. Für letzteren Zweck muß jedes Kind einen Gesundheitsschein vom Schularzt ausgestellt bekommen; durch diese Scheine erfährt der Lehrer das, was er bei der Erziehung zu beachten hat. Im allgemeinen ist es auch die Ansicht der Schulärzte, daß sie nur die sachverständigen Beobachter und Berater für die Fragen der Gesundheitspflege im Interesse der Schüler und Lehrer sein sollen; sie müssen in dieser Hinsicht mit der Schulleitung Hand in Hand gehen, sich aber von der Entscheidung in allen rein pädagogischen Fragen fern halten. Selbstverständlich bedürfen alle Schul- und Erziehungsanstalten, städtische wie ländliche, Kindergärten u. s. w. solcher medizinischer Berater; dagegen müssen die im Interesse der Wissenschaft unternommenen Untersuchungen, Messungen u. dergl. hinter den Hauptzweck zurücktreten.

Besondere Aufmerksamkeit sollten die Schulärzte auf die „Zahnpflege" der Schulkinder richten; denn auf Grund von in den Schulen angestellten Untersuchungen sollen ca. 96 Prozent der Schulkinder zahnkrank sein. „Ich halte es," sagt Zahnarzt Dr. Fuchs (Die Bedeutung der Zahnpflege für die Gesundheit; Neue Bahnen XIII H. 12), „für eine leichte aber lohnende Aufgabe des Lehrers, bei seinen Schülern und Schülerinnen Sinn für Zahnpflege zu wecken. Der Lehrer könnte vielleicht an passender Stelle den Kindern einen kleinen Vortrag halten über den Wert der Zahnpflege und eine Anleitung geben, in welcher Weise die Zähne gepflegt werden müssen, oder dieses Thema gelegentlich im Aufsatz behandeln. An Gelegenheit dürfte es sicherlich nicht fehlen, und von der Notwendigkeit einer solchen Belehrung hat sich gewiß schon jeder Lehrer überzeugt. Wenn es der Zahnhygiene gelingt, sich im Volke einzubürgern, so ist damit ein großer Schritt getan zur Förderung des Allgemeinwohles, zur Hebung der Gesundheit und zum Gedeihen unseres Volkes!" Denn die Zahnärzte haben nachgewiesen, wie nachteilig kranke Zähne auf das gesundheitliche Leben des Kindes wirken (siehe auch Dr. Jessen, Die Zahnpflege und ihre Bedeutung für die Volksgesundheit; Gesunde Jugend II, 1/2). Weiterhin muß den Schwerhörigen besondere Beachtung geschenkt werden; denn es ist statistisch festgestellt, „daß mit der Schwerhörigkeit verbundene Ohrenleiden bei Schulkindern außerordentlich häufig finden und daß ein großer Teil dieser Leiden gebessert und zur Heilung gebracht werden kann" (Dr. Hartmann, Die Schwerhörigen in der Schule; Gesunde Jugend II, 1/2), was sowohl im Interesse der Kinder wie der Schule liegt. Denn die Schwerhörigen verstehen die Worte des Lehrers

nicht oder nur teilweise; sie können daher dem Unterrichte nur in beschränktem Umfange folgen und bleiben zurück. Ist das Leiden dem Lehrer unbekannt, so beurteilt sie derselbe auch falsch; er hält sie für unaufmerksam oder unbefähigt. Bei einer diesbezüglichen Untersuchung von Schulkindern in München fand man unter 2000 Kindern 20 Prozent schwerhörig; davon bestand bei 41,7 Prozent die sichere Aussicht auf Heilung. Sehr häufig aber werden diese Kinder ärztlich gar nicht untersucht; sie bleiben sitzen und kommen in Städten mit Hilfsklassen in die Klasse für schwachsinnige Kinder, wo sie auch nur dann in ihrer geistigen Entwicklung gefördert werden, wenn sie vom Lehrer besondere Berücksichtigung erfahren.

Der Schularzt muß aber seine Blicke auch über die Schule hinaus aufs Elternhaus lenken; hierbei findet er an seinen Kollegen und den Lehrern eine schätzenswerte Unterstützung. Denn diese kennen die häuslichen Verhältnisse der Kinder; sie wissen, wie schlecht es mit der Wohnung, Ernährung und Erziehung vieler Kinder bestellt ist. Und hier trifft die Erziehungsfrage mit der Wirtschaftsfrage zusammen; die Lösung der ersteren ist ohne eine Lösung der letzteren nicht möglich. Deshalb dürfte es sich sehr empfehlen, die Lehrer so viel als möglich zur Armenpflege heranzuziehen; denn sie haben die beste Gelegenheit, die wirtschaftlichen Verhältnisse des Volkes kennen zu lernen. Ferner muß die Errichtung von Kinderhorten angestrebt werden, in denen alle Kinder aufgenommen werden, denen kein geordnetes Familienleben außerhalb der Schulzeit Aufnahme und Erziehung bietet. Auf diese Weise wird der Vererbung körperlicher und geistiger Krankheitsanlagen kräftig entgegengewirkt, indem dieselben in der weiteren Entwicklung gehemmt oder zerstört werden. Besondere Aufmerksamkeit schenkt man in neuerer Zeit der Tuberkulose und deren Bekämpfung durch die Schule. Hauptsächlich ist in dieser Hinsicht für staubfreie Luft in den Schulräumen zu sorgen; denn „Einatmung von Staub kann Nasen- und Rachenerkrankungen herbeiführen, die ihrerseits einen günstigen Boden für die Ansiedlung des Tuberkelbacillus schaffen" (Dr. Wehmer, Ztschr. f. Schulgesundheitspflege 1902, 6). Hier ist besonders das Oelen der Fußböden mit staubbindenden Oelen von großer Bedeutung. Diesbezügliche Untersuchungen (Zeitschrift für Schulgesundheitspflege 1902, H. 7) haben dargetan, daß die Staubentwicklung beim Kehren durch den Dustleß-Anstrich sehr stark vermindert wurde; das Floricin hat dieselbe Wirkung. Tuberkulöse Schüler und Lehrer müssen aus der Schule entfernt und in Heilanstalten verbracht werden; vor allen Dingen aber muß schon die Schule das Kind gewöhnen, alles zu vermeiden, was eine diesbezügliche Verbreitung der Krankheit fördern kann. Da die Tuberkulose im schulpflichtigen Alter eine bedeutende Zunahme aufweist, so muß man annehmen, daß die Schule die Tuberkulose fördert; eine solche Förderung ist der Schulstaub, wie schon oben erwähnt worden ist. Hierzu kommt noch die schlechte Haltung mancher Kinder beim Schreiben u. s. w., welche die Ausdehnung der Lunge beim Atmen hindert und die Lungenspitzen für die Tuberkelbazillen empfänglich macht. Es müssen daher auch in dieser Hinsicht durch Beschaffung geeigneter Schulbänke alle Vorsichtsmaßregeln getroffen werden, welche die Ansteckung und Erkrankung es kindlichen Körpers hindern können. In dem Schulzimmer und auf den Gängen müssen Spucknäpfe in genügender Zahl aufgestellt und das Kind muß an die Benutzung gewöhnt werden. Im Unterricht in der Gesundheitspflege aber müssen die Kinder entsprechende Belehrung über Entstehung, Verbreitung und Abwehr der

4*

Tuberkulose erhalten; von hier aus kann auch auf das häusliche Leben eingewirkt werden. Wenn die Ausbildung der Lehrer auch in diesem Punkte einmal den berechtigten Anforderungen entspricht, so kann er auch hier neben dem Schularzte ein Volkslehrer sein und zur Verhütung der Tuberkulose durch Aufklärung und Belehrung des Volkes beitragen. „Die Belehrung und Aufklärung muß in die breiten Schichten der Bevölkerung getragen, durch lebendiges Wort und packende Schriften müssen die Gefahren der Tuberkulose und deren Abwehr geschildert werden, dann wird die nachhaltigste Wirkung zu erzielen sein" (Dr. Baur, Sem.-Arzt, Die Tuberkulose und ihre Bekämpfung durch die Schule).

„Eine besondere Aufgabe hat der Schularzt noch in der Begutachtung der Kinder, die man zu den schwachbefähigten rechnet oder bei denen Schwachsinn vorhanden ist; denn es ist von großer Bedeutung für die Erziehung dieser Kinder, daß die in ihren Anfängen wenig beachteten abnormen Erscheinungen so bald als möglich erkannt werden, damit sie bei der häuslichen und schulischen Erziehung die nötige Beachtung finden. Wie oft kommt es vor, daß ein Kind wegen Faulheit und Verstocktheit bestraft wird, während Schwachsinn die Ursache des Nichtfortkommens in der Schule ist; oder man bringt ein Kind in eine Besserungsanstalt, während es in eine Klasse oder Anstalt für Schwachsinnige gehört. Aber auch ein Kind, das sich langsam entwickelt und in das Schablonenmaß des öffentlichen Schullebens nicht ohne weiteres hineinpaßt, ist noch kein krankhaft veranlagtes Kind, obgleich hier ohne Frage eine allerdings schwer zu ziehende Grenze angenommen werden muß" (Trüber, Die Anfänge der abnormen Erscheinungen im kindlichen Seelenleben); ja auch eine hohe und frühreife Begabung kann pathologisch sein, wie sich dies bei Nietzsche zeigt. Die auffallend Schwachsinnigen werden in der Schule leicht vom Lehrer, wenn er auch in dieser Hinsicht keine tiefergehenden Kenntnisse besitzt, leicht erkannt; aber die problematischen Kindesnaturen richtig zu beurteilen, ist schwer. Auch in den höheren Lehranstalten spielen diese problematischen Naturen eine große Rolle; wenn aber, wie Dr. med. Benda berichtet (Die Schwachbegabten auf den höheren Schulen), an drei Gymnasien in Berlin 90 Prozent der Schüler dauernd oder zeitweise Privatunterricht haben müssen, so ist eben etwas anderes faul im Staate Dänemark. „Der ideale Normalschüler," sagt Dr. Benda (a. a. O.), „für den die Lehrpläne berechnet sind, ist eine ganz vereinzelte Erscheinung, weil sich bei ihm eine ziemlich hohe geistige Beanlagung und eine genügend körperliche Widerstandsfähigkeit mit einer gewissen moralischen Kraft vereinigen müssen — der moralischen Kraft, die ihn befähigt, der Pflicht gegen die Schule den größten Teil seiner Jugendfreuden zu opfern." Daß aber aus diesen „Musterschülern" selten das wird, was man nach ihren Leistungen in der Schule erwarten könnte, ist wieder ein Beleg dafür, daß ihre Nervenkraft durch die zu hohen Anforderungen der Schule frühzeitig erschöpft worden ist. Auszuscheiden sind natürlich aus den höheren Schulen auch die Schwachsinnigen leichteren und leichtesten Grades; „es sind das diejeenigen Schüler, die durch ein oft gutes Gedächtnis den Schein einer gewissen Begabung erwecken können, später aber, wenn höhere Anforderungen besonders an ihre Urteilskraft gestellt werden, ihre wahre Unfähigkeit zeigen" (Dr. Benda a. a. O.). Auch die seitens der Erziehung nervöser und nervös veranlagter Kinder gemachten Ansprüche können von der Schule nicht erfüllt werden; „die Erziehung muß sorgfältiger sein, weil sie schwieriger ist; sie muß individueller sein wegen der Eigenarten des Zöglings, die oft schwer herauszu-

finden sind" (Dr. med. Kletke, Erziehung nervöser und nervös beanlagter Kinder). Solche Kinder werden am besten in einer besonderen Schule unerrichtet; hier können die Kinder im Unterricht nach ihrer Eigenart behandelt werden, wobei dem Lehrer der Arzt zur Seite stehen muß.

Zu den größten Feinden der Gesundheit des Kindes gehört der Alkohol; den Genuß desselben zu bekämpfen ist daher auch Aufgabe der Schule. Ueber seine Gefährlichkeit für die menschliche Gesundheit überhaupt besteht ja kein Zweifel mehr; besonders nachteilig aber wirkt er auf die noch zarten, unausgebildeten und widerstandslosen Organe des Kindes, namentlich auf das Gehirn. Das Experiment hat die an Trinkern beobachtete Tatsache bestätigt, daß der Alkohol wie ein Gift auf den menschlichen Körper wirkt; er zerstört nicht bloß die Organe, sondern bringt auch ihre Funktionen in Unordnung. „Klinische und experimentelle Tatsachen sind in fast unübersehbarer Zahl zusammengetragen worden und haben die Legende von dem Alkohol als Nahrungs- und Heilmittel von Grund aus zerstört" (Dr. Markuse, Der Einfluß des Alkohols auf Tiere und Menschen, Die Umschau 1902, H. 39). Geheimer Medizinalrat Professor Dr. Bockendahl schreibt: „Von allen Reizmitteln ist Weingeist (Alkohol) am schädlichsten; denn von allen ergreift er am meisten den wichtigsten Teil unserer Nerven, das Gehirn. Er stört es in seiner Ernährung, wird also am schädlichsten in der Zeit, in welcher das Gehirn noch nicht vollaus fertig, also in der Kindheit. Deshalb sagen die Aerzte mit Recht: Fort mit allen Reizmitteln bei der Jugend, auch mit Kaffee und Tee; aber ein schlimmeres Gift ist ihr der Weingeist in jeder Gestalt, dessen Verwendung höchstens, wie die anderer Gifte, in Krankheiten als Medizin sich rechtfertigen läßt." Der „Deutsche Verein abstinenter Lehrer" hat vor einigen Jahren Fragebogen an Lehrer versandt, von denen 140 mit 7388 Kindern beantwortet worden sind; nach denselben sind ca. 13 Prozent (zum Teil wiederholt) schon berauscht gewesen, ca. 11 Prozent genossen täglich alkoholische Getränke. Es wurde ferner festgestellt, daß ein großer Prozentsatz der idiotischen und schwachsinnigen Kinder aus Trinkerfamilien stammen, daß die täglich Alkohol genießenden Kinder körperlich schwach und im Unterricht schläfrig und zerstreut sind. Von den vielen auf den Fragebogen gemachten Vorschlägen zur Abhilfe mögen folgende hervorgehoben werden: 1. Aufklärung in den Lehrerseminaren; es kann vom Lehrer nicht verlangt werden, über die Schädlichkeit des Alkoholgenusses seine Kinder aufzuklären, wenn er nicht dazu die nötigen physiologischen Kenntnisse besitzt. 2. Das eigne Beispiel; strengste, wirkliche Mäßigkeit oder Enthaltsamkeit. 3. Schulverbot, auf Ausflügen den Kindern das Genießen alkoholischer Getränke zu gestatten. 4. Häufigere Belehrungen in der Schule; genannt sind dabei sämtliche Unterrichtsdisziplinen. 5. Stärkung des Selbstbewußtseins der Kinder. 6. Gelegentliche Belehrung und Aufklärung der Eltern, wo es sich ungesucht machen läßt; von verschiedenen Seiten wird ein vom „D. V. a. L." ausgearbeitetes Flugblatt „an die Eltern" gefordert. 7. Damit hängt zusammen die mehrfach geforderte Einrichtung von Elternabenden. 8. Kampf gegen die Trinksitten und Trinkanschauungen außerhalb der Schule, in Gesellschafts- und Vereinsleben dadurch, daß man dieser Sitte sich nicht unterwirft. 9. Einwirkung des Lehrers auf Turn-, Jünglings-, Gesangvereine. 10. Anstellung von Schulärzten, die auch dem Alkoholismus ein richtiges Verständnis entgegenbringen. 11. Volksunterhaltungsabende für Kinder und Eltern, in denen gleichfalls Belehrungen über die Schädlichkeit des Alkoholgenusses gegeben werden sollen. 12. Unermüdliche Auf-

klärungsarbeit in Lehrerkreisen, Vorträge über Alkoholismus und Erziehung in Lehrervereinen, Aufsätze über dieses Thema in der pädagogischen Presse. 13. Verbreitung von Mäßigkeits- und Enthaltsamkeitsschriften; deren Einstellung in die Volksbibliotheken u. s. w. In der Oberklasse der Volksschule wie in der Fortbildungsschule müssen daher, so oft sich Gelegenheit bietet, namentlich aber beim Unterricht in der Gesundheitslehre, entsprechende Aufklärungen über den Einfluß des Alkohols auf die Gesundheit gegeben werden. Anderseits darf man aber nicht, wie dies in letzter Zeit in einzelnen behördlichen Erlassen geschehen, einen besonderen Alkoholunterricht, dem wöchentlich im letzten Schuljahre eine Stunde zu widmen ist, verlangen; auf das „viele“ kommt es doch nicht an, mehr dagegen auf den Ernst, mit dem diese Belehrungen erteilt werden. Im verflossenen Jahre ist von dem preußischen Kultusminister behufs Bekämpfung des Alkohols folgender Erlaß ausgegangen. Er lautet: „Die Bekämpfung der Trunksucht ist gegenwärtig zu einer Aufgabe geworden, an deren Lösung die weitesten Kreise sich beteiligen. Auch die Schule kann hierzu mitwirken im Sinne einer Belehrung des Volkes, die schon bei der Jugend einzusetzen hat. Neben rührigen Vereinen, haben auch parlamentarische Kreise sich dieser wichtigen Angelegenheit angenommen, und unter den Mitteln, die zur Beschränkung des Alkoholgenusses empfohlen worden sind, ist mit Recht auch auf die Mitarbeit der Schule hingewiesen worden. Es ist mir wohlbekannt, daß Schulen wie Schulbehörden dieser Frage ihre Sorge längst und mit Eifer zugewandt haben, wie noch in letzter Zeit von seiten einer Königlichen Regierung ganz im Sinne des Vorstehenden die Kreis-Schulinspektoren verständigt worden sind. Aber die außerordentliche Bedeutung der vorliegenden Aufgabe veranlaßt mich, es noch besonders zum Ausdrucke zu bringen, daß auch nicht eine einzige Volksschule sich der nachdrücklichen Beteiligung an den Kämpfen gegen das unheilvolle Uebel der Trunksucht entziehen darf. Wenn dem Religionsunterrichte hauptsächlich die ethische Seite, die Bekämpfung des Lasters zufällt, so hat der Unterricht in der Naturkunde und Gesundheitslehre vielfach Gelegenheit, die verheerenden Wirkungen des unmäßigen Alkoholgenusses auf Gesundheit und Leben der Kinder zur Kenntnis zu bringen. Hierneben bietet sich in der Schule auch sonst noch oft die Gelegenheit, auf das wirtschaftliche Elend hinzuweisen, welches durch die Trunksucht verursacht wird“ u. s. w. Was wir bekämpfen, das ist der Genuß des Alkohols durch Kinder und die Trunksucht; diese Aufgabe hat auch die Schule, und weiter soll sie auch nicht gehen. Geschieht diese Belehrung sachlich und ernst, so wird auch der Erfolg nicht ausbleiben; die Kinder werden „dann, wenn sie an logisches Denken gewöhnt sind, sich schon selber sagen, wie viel von den alkoholischen Getränken getrunken werden sollte. Von einem solchen Unterricht, der den Kindern ein wirkliches Verständnis der Alkoholfrage vermittelt, dürfen wir dann auch mit Zuversicht gute Früchte erwarten, wir werden allmählich eine Generation erhalten, welche die Trinkunsitten mit ganz anderen Augen ansieht und die zur Durchführung weitgehender Reformen bereit ist“ (Die Enthaltsamkeit). Man vermeide aber auch hier jede aufdringliche Bekämpfung; man verfalle nicht ins Extrem. Aber die Schule allein kann die Alkoholfrage nicht lösen; wenn die Familie und die Gesellschaft nicht mithelfen, dann ist ihre Arbeit fast umsonst. In manchen Städten sind die Wirtshäuser so häufig, als wolle man den Leuten sagen: Ihr müßt eure arbeitsfreie Zeit im Wirtshaus zubringen, darum sorgen wir für die genügende Anzahl

derselben! Und wie an den Kindern bei der Verwendung in der Landwirtschaft (Ernte u. s. w.) durch Verabreichung von Alkohol gesündigt wird, das wissen die Lehrer auf dem Lande zu gut.

Neue Gesichtspunkte für die Ermüdungsmessungen gibt Seminararzt Dr. Baur (Die Ermüdung der Kinder in neuem Licht); im Anschluß an die Methode Griesbach, nach welcher die Ermüdung an dem Rückgang des Tastgefühls der Haut gemessen wird, sucht er die Ermüdung an der Abnahme der Empfindlichkeit der Schall- und Sehorgane zu messen; denn „die Ermüdungsstoffe müssen die feinfühligen Augennerven im Zapfen-Stäbchengebiet der Netzhaut, die Nervenzellen und die Muskeln der Regenbogenhaut, die äußerst zartgestimmten Hörnerven im Cortischen Organ, in dem häutigen Labyrinth und in der Schnecke gerade so irritierend umspülen, erregen, lähmen wie die Tastkörperchen in der Haut, wie auch die Geschmacksknospen und die Riechzellen unter ihrem Einfluß stehen müssen." Daher können wenigstens Schall- und Sehorgan zur Bestimmung der Ermüdung ebenso benutzt werden wie das Tastorgan der Haut; bei dem Geschmacks- und Geruchsorgan dagegen ist die Bestimmung der Ermüdung zu unsicher. Dr. Baur stellte seine diesbezüglichen Versuche in der Präparandenschule und im Seminar an; er prüfte Gefühl, Gehör und Gesicht vor und nach der Arbeit u. s. w. Es ergab sich, „daß die Hörschärfen mit der Ermüdung abnehmen und daß durch die Uebung im Examen keine Anpassung stattfindet, vielmehr, daß die Werte noch mehr sinken, je mehr mit dem Talent Fleiß gepaart ist; aber auch ohne das erstere ist die weitere Einbuße nachzuweisen." Es zeigt sich ferner, daß „das Gehör in manchen Fällen ein feineres Reagenz für die Ermüdung bildet als das Hautgefühl." Weitere diesbezügliche Untersuchungen wurden von Dr. Baur an Schulkindern von 9—13 Jahren angestellt; auch hier zeigte sich nach einer Prüfung in der Schule eine Abnahme des Hautgefühls, der Hör- und Sehschärfe. Aus allen diesen Untersuchungen ergibt sich aber auch, daß bei der Ermüdung korrigierende, modifizierende und belastende Momente wie Nervosität, Ueberanstrengung zu Hause, Fleiß, Begabung, Temperamente, durchgemachte Krankheiten u. s. w. mitspielen; „daher wird es auch noch lange nicht möglich werden, allgemeingültige Gesetze für die Schulpraxis aufzustellen." Auch in dieser Hinsicht muß der Lehrer individualisieren; die Kenntnis der Kinder auch nach seiner Ermüdbarkeit wird ihn dabei wesentlich unterstützen.

Bezüglich des Schulhausbaus wiegt immer noch das Korridor- bezw. Stockwerkssystem über das Pavillonsystem vor; für Notfälle sind in neuerer Zeit auch Schulbaracken zur Anwendung gekommen. Das Pavillonsystem besteht aus mehreren, höchstens zweistöckigen Schulgebäuden mit einem, höchstens zwei Schulsälen, die zusammen eine Schulkolonie bilden; in Deutschland befindet sich seit Anfang der neunziger Jahre eine solche in Ludwigshafen a. Rh., in Schweden seit 1898 eine solche in Drontheim. Diese Anlage hat neben anderen Vorteilen besonders den Vorteil, daß sie jederzeit nach Bedürfnis erweiterungsfähig ist; man braucht also nicht mehr Säle als notwendig auf einmal zu bauen. Bei ansteckenden Krankheiten braucht nur die betreffende Klasse geschlossen zu werden; beim Auftreten einer Gefahr lassen sich die Säle, da Treppen nicht vorhanden sind, leicht und schnell räumen. Dagegen läßt sich ein Zentralheizungs- und Ventilationssystem selbstverständlich bei dieser Anlage nicht herstellen; wegen der geringen Dicke der Mauer ist die Luft im Sommer wärmer und im Winter kälter als in Stockwerksbauten. Bei der Be-

nutzung von Schulbädern müssen die Kinder durchs Freie laufen, und bei schlechter Witterung im Klassenzimmer bleiben, weil der Korridor fehlt. Im allgemeinen scheint man doch dem Korridorsystem den Vorzug vor dem Pavillonsystem zu geben; außerdem kommt in großen Städten auch die Platzfrage sehr in Betracht. Die Schulbaracke ist ein Notbehelf, zu dem Städte mit starker Bevölkerungszunahme greifen müssen; eine Schulbaracke kostet vollständig hergestellt ca. 7000—8000 Mark und kann ohne Kosten von einem Platz auf einen anderen versetzt werden.

Die Schulbankfrage ist eine der umstrittensten Fragen auf dem Gebiete der Schulgesundheitspflege; die subjektive Kritik tritt ohne Zweifel hier am deutlichsten hervor. Es scheint unmöglich, eine Schulbank zu konstruieren, welche allen hygienischen, pädagogischen und wirtschaftlichen Anforderungen entspricht; ein für die Praxis wertvolles Urteil über eine Schulbank kann daher nur aus einem Kompromiß dieser drei Gesichtspunkte hervorgehen. Aber auch dann werden die Urteile über ein und dieselbe Schulbank noch verschieden sein; denn es kommt darauf an, ob man alle Forderungen als gleichwertig betrachtet oder ob und welche man als die wesentlichsten ansieht. So sieht z. B. Töchterschuldirektor Sieg (Zeitschrift f. Schulgesundheitspflege 1902, 7) die Abmessungen, die äußere Gestaltung der Schulbank, die Form ihrer Lehne u. s. w. als etwas Zufälliges an; dagegen bezeichnet Prof. Dr. Erismann, der Redakteur der Zeitschr. f. Gesundheitspflege, gerade diese Punkte als „das Wesentlichste bei Beurteilung der Schulbank." Besonders die Rückgratsverkrümmungen (Skoliosen) führt man auf die schlechten Schulbänke zurück; denn dieselben haben in Wachstumsstörungen des Skeletts ihren Grund, die durch die schlechte Haltung herbeigeführt werden, zu welcher aber schlechte Schulbänke die Veranlassung geben. Tatsache ist, daß schon im ersten Schuljahre ziemlich große Prozentsätze Skoliotischer aufgefunden wurden (z. B. bis zu 40 Prozent); es ist aber auch Tatsache, daß auch schon im vorschulpflichtigen Alter Rückgratsverkrümmungen vorkommen, so daß man die Schule nicht allein für diese Krankheit verantwortlich machen kann. Es gibt angeborene und durch Krankheiten erworbene Skoliosen, die durch die Schule nicht veranlaßt worden sind; sie können aber durch die Schule in ihrer Ausbildung gefördert werden. Dagegen werden die funktionellen Skoliosen einzig und allein durch abnorme, asymmetrische Beanspruchung der Wirbelsäule hervorgerufen; auch hier ist die Schule nicht die alleinige Ursache, wohl aber Mitursache. Das Ansteigen des Prozentsatzes mit Rückgratsverkrümmungen vom ersten bis zum letzten Schuljahre deutet nach Dr. Schultheß (Zeitschr. f. Schulgesundheitspflege) ebensosehr auf die Verschlimmerung vorhandener als auf Entstehung neuer Skoliosen. Auch die beste Schulbank kann die Skoliose nicht verhindern, wenn das Kind nicht im Hause und Schule sich eine gute Haltung beim Sitzen angewöhnt; dagegen wird schon durch das Sitzen an und für sich und die mangelhafte Bewegung die abnorme Weiterbildung des abnorm gewachsenen Wirbels gefördert.

Die Frage des Nachmittagsunterrichts ist noch immer Gegenstand der Erörterung; während auf der einen Seite der Unterricht kurz nach der Mahlzeit als nachteilig für die Gesundheit und hemmend für die geistige Tätigkeit bezeichnet werden muß, bringt der fünfstündige Vormittagsunterricht ohne Zweifel auch manche Nachteile mit sich. Denn einerseits ist mit ihm eine große Anstrengung und infolgedessen Nervenabspannung verbunden; und andrerseits muß der Unterricht im Winter zu früh beginnen oder er reicht zu weit in den Mittag hinein. Es ist kein

Zweifel, daß, vom sanitären Standpunkte betrachtet, unsere heutige Schulzeit, namentlich im Sommer, nicht die richtige ist; eine andere Frage ist es, ob man deswegen einen fünfstündigen Vormittagsunterricht einführen und den Nachmittagsunterricht, namentlich im Sommer, völlig ausfallen lassen muß. Wenn, wie üblich, der Nachmittagsunterricht um 2 Uhr oder, auf dem Lande, sogar um 1 Uhr beginnt, so ist der Körper um diese Zeit noch von der Verdauung so in Anspruch genommen, daß die geistige Arbeit, die der Nachmittagsunterricht beansprucht, notwendig darunter leiden muß; im Sommer kommt noch die große Hitze um diese Zeit erschwerend hinzu. Diese Benachteiligung der geistigen Tätigkeit macht sich sowohl bei den Schülern als auch beim Lehrer geltend; man sucht diesem Uebelstande einigermaßen dadurch zu begegnen, daß man auf die Nachmittagsstunden Fächer legt, welche an die geistige Tätigkeit nicht sehr hohe Anforderungen stellen (Schreiben, Singen u. s. w.). Die Ermüdungsmessungen haben die in dieser Hinsicht die in dem Schulunterricht gemachte Beobachtung völlig bestätigt; durch den Unterricht am Vormittag hat sich ein Ermüdungszustand eingestellt, der durch die Verdauungsarbeit noch vergrößert wird. Denn die Verdauungsorgane bedürfen für ihre Arbeit große Mengen Blutes, die dem Gehirn entzogen werden; das letztere muß dadurch in seiner Arbeitsleistung nachteilig beeinflußt werden. Soll der fünfstündige Vormittagsunterricht für Lehrer und Schüler nicht zu ermüdend wirken, so müssen die einzelnen Lehrstunden durch zweckmäßig eingelegte und genügend ausgedehnte Pausen unterbrochen werden; der Unterricht in der dadurch gekürzten Unterrichtszeit muß und kann dann um so intensiver sein. Nach gemachten Erfahrungen soll der Gesundheitszustand der Kinder beim Ausfall des Nachmittagsunterrichte entschieden besser sein als im anderen Fall. Es wird dabei allerdings vorausgesetzt, daß die Kinder an den freien Nachmittagsstunden nicht mit Nebenbeschäftigungen überladen werden. Neben die sanitären Gesichtspunkte treten aber auch bei der Volksschule noch die sozialen, die auch Beachtung fordern; namentlich kommen hier örtliche Verhältnisse in Betracht, die nicht übersehen werden dürfen. Im Winter kann der Schulschluß nicht vor 1 Uhr stattfinden; das aber greift tief in die Lebensordnung der Familien innerhalb der Handwerker- und Arbeiterklassen ein, bei denen das Mittagsmahl zwischen 12 und 1 Uhr eingenommen wird. Allerdings mußte hier eine örtliche Feststellung erst darlegen, wie viele dieser Arbeiter überhaupt in der Familie und wie viele in der Arbeitsstätte ihr Mittagsmahl einnehmen. Dazu kommt noch, daß vielfach in diesen Familien das Kind den ganzen Nachmittag sich selbst überlassen wäre; hier müßten dann Kinderhorte ergänzend eintreten. Die Rektoren der Königsberger Volksschulen führen in ihrem Gutachten an, daß seit Einführung des Vormittagsunterrichts die Schulversäumnisse geringer geworden sind, da die Eltern nicht mehr Anlaß und Gelegenheit zum Zurückhalten ihrer Kinder vom Nachmittagsunterricht haben; ferner sollen sich auch die häuslichen Arbeiten gebessert haben, da dem Kinde mehr Zeit dazu zur Verfügung steht.

In Greifswald wurde seitens des Magistrats der Antrag gestellt, wie an den höheren Schulen, so auch an den Volks- und Bürgerschulen den Vormittagsunterricht einzuführen, nachdem sich Lehrer- und Bürgerverein dafür ausgesprochen hatten; der Schularzt stellte folgende Anträge „1. Der Vormittagsunterricht ist für die Bürger- und Volksschulen zunächst probeweise für den Sommer derart zu empfehlen, daß für die jüngern Jahrgänge die Stunden von 9—12, für die älteren von 8 bezw. 7—12 festgehalten

werden, mit der Bedingung, daß die anerkannten Hilfsmittel der äußern und innern Schulhygiene, namentlich auskömmliche Pausen und hygienisch-pädagogisch richtiger Stundenplan, Gewähr bieten für schonende Behandlung der jugendlichen körperlichen und geistigen Individualität. 2. Die lokalen Entfernungen, d. h. weite Entfernungen mit doppeltem Schulwege, sprechen eher für als gegen den ungeteilten Unterricht." In der Gesundheitskommission äußerte sich ein Medizinalrat als Berichterstatter darüber in folgender Weise: Es ist allgemein anerkannt, daß durch den Vormittagsunterricht eine gewisse geistige und auch körperliche Ermüdung und Abspannung bei vielen Kindern bedingt wird. Untersuchungen mit dem Aesthesiometer (Griesbach), dem Mossoschen Ergographen (Kemsies), mit leichten Rechenaufgaben (Burgerstein, Laser), mit Diktatproben (Sikorsky) haben ergeben, daß gewisse Ermüdungserscheinungen schon nach vierstündigem Unterricht erkennbar sind, und daß es eines Zeitraumes von mindestens 3 Stunden bedarf, bis diese verschwunden sind. Die abgespannten Kinder müssen nun in der Zeit von Beendigung des Vormittagsunterrichts bis zum Beginn des Nachmittagsunterrichts, von 12—2 Uhr, den Schulweg zweimal machen; ist er lang, so werden sie dadurch auch körperlich stark ermüdet, zumal im Hochsommer, wenn die Wege in der Mittagsglut zurückgelegt werden müssen. Bei vielen, namentlich aber bei schwächern Kindern, wird mit der Zeit der ganze Körper dadurch geschwächt; die Eßlust verschwindet, die Kräfte gehen zurück; sie kommen ermattet, unfähig zu geistiger Tätigkeit am Nachmittag in die Schule. In den heißen Klassenräumen werden sie dann häufig von Müdigkeit überwältigt, und sie schlafen ein. Und auch, wenn es dem Lehrer gelingt, sie wach zu erhalten, so ist doch der Nutzen des Unterrichts für sie gleich Null. Aber auch bei kräftigen Kindern, welche tüchtig zu Mittag gegessen haben, ist der Nutzen des Unterrichts, namentlich in der ersten Stunde von 2—3, nur ein geringer. Infolge der eingenommenen Mahlzeit sind die Verdauungsorgane stärker durchblutet und das Gehirn weniger. Es kann daher in der Verdauungsperiode geistige Arbeit weniger gut geleistet werden. „Plenus venter non studet libenter." Diese Verdauungsperiode reicht aber, selbst wenn das Mittagessen um 11½ Uhr eingenommen wird, gerade in die Zeit des Nachmittagsunterrichts hinein. Aus den angeführten Gründen ist eine große Zahl von Autoritäten auf diesem Gebiete gegen den Nachmittagsunterricht (Eulenburg, Baginsky, Kraepelin, Griesbach, Vennod, Kemsies, Ludwig, Wagner, Schmid-Monard u. a.). Für den Fortfall des Nachmittagsunterrichts werden dann auch noch andere Gründe angezogen. Es wird Zeit gewonnen zum Spielen und zur Erholung, zur gründlichen Erledigung der häuslichen Schularbeiten, es wird den größeren Kindern die Möglichkeit gewährt, sich im Hause durch Uebernahme von kleinen Arbeiten, Ueberwachen kleinerer Geschwister, und auch außer dem Hause bei den Arbeiten auf dem Felde, nützlich zu machen und zum Erwerb beizutragen. Ueberall, wo der Nachmittagsunterricht in Wegfall gebracht ist, sind die Eltern mit der Einrichtung sehr zufrieden. An vielen Orten hat sich auch eine deutliche Abnahme der Schulversäumnisse infolge des Wegfalles konstatieren lassen. Es sind nun aber auch gegen den Fortfall des Nachmittagsunterrichts vielfach Stimmen laut geworden. Die Gegner betonen, daß der Schulweg die Kinder nicht ermüde, sondern im Gegenteil erfrische, und die geistige Abspannung nach dem Vormittagsunterricht schnell beseitige. Sie betonen ferner, daß die Kinder, wenn sie um 1 Uhr aus der Schule kämen, zum Essen zu spät kämen, da bei den hauptsächlich in

Betracht kommenden Bevölkerungsgruppen um 12 Uhr, spätestens um 12½ Uhr gegessen werden müsse, weil die Mittagspause von 12 bis 1 Uhr dauere. Kämen die Kinder erst um 1 Uhr zum Essen, so bekämen sie das Essen vielleicht kalt oder womöglich gar nichts. Am Nachmittag aber seien die Kinder im Hause im Wege, vielfach seien sie auch ohne Ueberwachung sich selbst überlassen, weil die Eltern beide zur Arbeit fort wären. Die Hauptgründe aber, welche gegen den Fortfall des Nachmittagsunterrichts und gegen die Zusammenlegung aller Unterrichtsstunden auf den Vormittag sprechen, seien: 1. die Unmöglichkeit für einen Lehrer, 5 Stunden hintereinander mit Erfolg zu unterrichten, und 2. die Unmöglichkeit für die Kinder, 5 oder gar 6 Stunden hintereinander geistige Arbeit zu verrichten. Das letztere Moment hauptsächlich ist es gewesen, welches eine Reihe von Aerzten (Varbion, Kleucke, Wesche, Krafft-Ebing u. a.) in früheren Jahren veranlaßt hat, sich gegen den alleinigen Vormittagsunterricht auszusprechen. Nun ist es ja unzweifelhaft richtig, daß nach einem 5stündigen Unterricht die Ermüdung größer ist, als nach einem 4stündigen. Soviel steht aber fest, namentlich sprechen dafür die Untersuchungen von Laser, daß die Ermüdung in der 5. Stunde nicht sehr zunimmt. Jedenfalls ist der Schade, welcher durch die 5. Stunde hervorgerufen wird, geringer als die Schäden, welche mit dem Nachmittagsunterricht verknüpft sind. Tatsache ist es, daß Lehrer wie Schüler es vorziehen, am Vormittag fünf Stunden in der Schule zu sein, als am Vormittag vier und am Nachmittag noch zwei Stunden. Vom hygienischen Standpunkt aus würde anzustreben sein, auch noch die fünfte Vormittagsstunde zu beseitigen, wie Eulenburg dies in einem Aufsatz „Unverwüstliche Bemerkungen zur Schulreform" mit aller Entschiedenheit verlangt. Wenn dies eben nach dem höheren Orts festgesetzten Lehrplan nicht angeht, so ist jedenfalls vom hygienischen Standpunkt aus der ungeteilte Vormittagsunterricht dem Vor- und Nachmittagsunterricht vorzuziehen. Referent stimmt deshalb dem Antrag des Rechnungsausschusses und der Resolution des Bürgervereins, zunächst versuchsweise im Sommer den Nachmittagsunterricht bei den Bürger- und Volksschulen ausfallen zu lassen, zu. Zu verlangen sind aber viertelstündige Pausen zwischen den einzelnen Stunden, zu verlangen ist ferner, daß Kinder vor Beginn der Schule zu gewerblichen Arbeiten nicht verwendet werden dürfen." Dagegen sagt jedoch der Kreisarzt: „Wenn nur die hygienische Seite der Frage in Betracht kommt, so würde ich für den vierstündigen Vormittagsunterricht sprechen. Müssen in der Volksschule 5 Stunden täglich gegeben werden ohne Wahl der verschiedenen Unterrichtsfächer, so ziehe ich den Vormittagsunterricht mit 3 und dazu den Nachmittagsunterricht mit 2 Stunden vor, sowohl im gesundheitlichen Interesse der Kinder wie der Lehrer . . . Die gesundheitlichen Bedenken sind nicht von so erheblicher Bedeutung, die pädagogischen Bedenken scheinen mir von größerer Wichtigkeit." Infolgedessen kam folgender Beschluß zustande: „Die Gesundheitskommission spricht sich für den Fortfall des Nachmittagsunterrichts auch in Volksschulen aus, verkennt aber andererseits auch nicht die gesundheitlichen Bedenken, welche gegen den fünfstündigen Vormittagsunterricht sprechen, Bedenken, welche durch größere Zwischenpausen und die Verlegung technischer Fächer auf die 5. Stunde beseitigt werden könnten." —

Eingehend bespricht Dr. Braun (a. a. O.) das **Verhältnis zwischen Unterricht und Erziehung** in der Schule und insbesondere in der Volksschule; leider faßt er auch hier das Uebel nicht an der Wurzel an, um es mit Stumpf und Stiel auszurotten. Gerade der liberale Lehrer-

stand bekämpft seit Jahren das Ansammeln von notizenartigem, oft gar nicht verstandenem Lehrstoff, von gedächtnismäßig erfaßtem Wissen; er betont immer und immer wieder die erzieherische Bedeutung des Unterrichts. Er betont aber auch zugleich, daß wir eine Menge Lehrstoff mit fortschleppen, der für unsere Zeit keinen erzieherischen und keinen praktischen Wert mehr hat, der weder zur sittlichen noch zur wirtschaftlichen Hebung des Volkes beitragen kann. Der liberale Lehrerstand hat sich auch nicht gescheut, in dieser Hinsicht scharfe Kritik am öffentlichen Schulwesen zu üben, das ja keineswegs ein Produkt der modernen, sondern der Kompromiß-Pädagogik ist; die maßgebenden Persönlichkeiten im Staatsschulwesen haben diese Kritik aber ebenso ungern vernommen, wie der Klerikalismus diejenige des herkömmlichen Religionsunterrichts, der an demselben Uebel krankt. Denn gar häufig stimmen diese Staatspädagogen mit Prof. Dr. Petersilie überein, welcher sagt: „Wir sind im Besitz eines Unterrichtswesens, das durch seine gediegene Vortrefflichkeit das ganze Volk auf allen Gebieten des Wissens und Könnens auf eine geradezu fabelhafte Höhe der Erfolge und des Ruhmes geführt hat"; von diesem Standpunkt aus betrachtet, sind natürlich alle Reformbestrebungen Revolutionen, die man mit Gewalt unterdrücken muß. Die moderne, auf Psychologie und Ethik aufgebaute Pädagogik erstrebt Bildung durch Erziehung und Unterricht; sie kennt keinen Unterricht, der nicht erzieht, und keine Erziehung ohne Unterricht. Sie schätzt auch den Wert eines erziehlichen Religionsunterrichts; aber sie weiß auch, daß der kirchlich dogmatische Religionsunterricht unserer heutigen Schule diese erziehliche Wirkung nicht ausüben kann und fordert deswegen eine Reform desselben. Andererseits ist es auch eine Tatsache, daß die Schule nur ein Faktor in dem großen Erziehungswerk ist; Familie, Gesellschaft und Kirche üben ebenfalls Einflüsse aus, welche außerhalb des Machtbereichs der Schule stehen. Je kleiner die Schulklassen, je besser die wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse und die Bildung des Lehrerstandes gestaltet werden, je pädagogischer sich die Schulverwaltung gestaltet, desto pädagogischer und damit erziehlicher wird sich die Schulbildung gestalten; man wird dann auch den Lehrstoff nach ethischen und psychologischen Gesichtspunkten ausfüllen und nach pädagogischen bearbeiten. Von diesem Gesichtspunkte aus wird dann auch eine Reform des Religionsunterrichts vorgenommen werden, für die seitens der modernen Pädagogik die Richtlinien bereits gegeben sind; in diesem reformierten Religionsunterricht wird neben dem religiös-sittlich wertvollen Lehrstoff der Bibel, besonders der Propheten, Jesu und der Apostel, die religiös-sittliche nationale Dichtung eine Stelle einnehmen. Der Klerikalismus, der auf dem Dogma der Erbsünde sich aufbaut, kann natürlich einen solchen Religionsunterricht nicht gut heißen; für ihn kann nur der kirchlich-dogmatische Religionsunterricht eine Stelle in der Schule finden.

Die Frage der „Hausaufgaben" wurde in den achtziger Jahren des 19. Jahrhunderts lebhaft erörtert; seitdem ist es in dieser Hinsicht ruhig auf dem Gebiet des Schullebens geworden, womit nicht gesagt sein soll, daß die Frage endgültig gelöst sei. Im verflossenen Jahr ist ihr G. Schanze (Die Hausaufgaben) wieder näher getreten. Zunächst sucht er an der Hand der Schulgesetze nachzuweisen, daß der Schulzwang die Verpflichtung zu Hausaufgaben nicht in sich schließt und „die Frage nach dem Anrecht der Schule an die Kraft des Kindes außerhalb der Schule verneint werden muß." Sodann weist er auf ein Gutachten der sächsischen Direktorenkonferenz hin (1890), welches die Erziehung und Gewöhnung des Kindes

an ein selbständiges Arbeiten als Hauptzweck der Hausaufgaben hinstellt, dem gegenüber die Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten zurücktritt; der Schwerpunkt der kindlichen Arbeiten soll in den Schulstunden liegen. „Die Hausaufgaben," so fordert das Gutachten weiter, „sind nach Zahl und Umfang, sowie nach Schwierigkeit der kindlichen Kraft und Leistungsfähigkeit und auch den sonstigen Verhältnissen anzupassen, unter welchen das Kind lebt." Das ist allerdings sehr schwer durchzuführen; denn der Lehrer muß für alle Kinder einer Klasse resp. Abteilung die gleichen Aufgaben stellen und kann hier nicht individualisieren, schon der Kontrolle wegen. Daher muß der Lehrer immer bei Stellung der Hausaufgaben in erster Linie die minderbegabten Kinder im Auge haben, die Leistungsfähigkeit derselben muß das Minimum der Anforderungen bestimmen. Wenn man sich entschließen würde, jedem Lehrer als Pflichtstunden wöchentlich einige Nachhilfestunden für die minderbegabten Kinder anzusetzen, so könnten in diesen Stunden die Hausaufgaben unter Aufsicht und, wenn nötig, unter Mithilfe des Lehrers gelöst werden, so daß nur für die besseren und völlig selbständig arbeitenden Schüler die Hausaufgaben übrig bleiben würden; an diesen Arbeitsstunden müßten auch diejenigen Kinder teilnehmen, denen die häuslichen Verhältnisse die Anfertigung von Hausaufgaben nicht gestattet.

Bezüglich des Züchtigungsrechtes des Lehrers hat die ostpreußische Regierung eine Verfügung erlassen, die als Willensmeinung des Kultusministers wohl auch in anderen Teilen des Reiches zur Anwendung kommen wird; darin heißt es u. a.: „Ebenso ist nicht jedes Widerstreben der Kinder, sich einer körperlichen Züchtigung zu unterwerfen, ohne weiteres als Unbotmäßigkeit zu betrachten und zu bestrafen; es wird vielmehr in jedem Falle zu prüfen sein, ob eine natürliche Scheu der Kinder vor körperlicher Strafe sich geltend macht, oder ob trotziger Widerstand vorliegt. Im Auftrage des Herrn Ministers machen wir auch auf die Gefährlichkeit des Züchtigens auf die Hände aufmerksam. Die Schulinspektoren werden ersucht, den Lehrern ihres Aufsichtsbezirks bei Schulrevisionen und Konferenzen Vorstehendes vorzuhalten und eindringlich einzuschärfen." Gerichtsarzt Dr. Kühner-Koburg macht in der „Deutsch. Schulpraxis" auf auf die Stellung des „Bürg. Gesetzbuches zu den Ueberschreitungen des Züchtigungsrechtes aufmerksam. „Gerade," sagt er, „eine entstandene schwere Körperverletzung, zu der übrigens jede beabsichtigte körperliche Züchtigung werden kann, involviert bei derartigen Anklagen nach den gegenwärtigen gesetzlichen Bestimmungen eine Härte, deren Erkenntnis den Lehrer von jeder Art der körperlichen Züchtigung erschrecken kann. Früher standen dem Lehrer die Letalitätsgrade, zufällige äußere Umstände entlastend zur Seite, z. B. das ungeeignete Verhalten des Beschädigten, die eventuelle Fehlerhaftigkeit der angewendeten ärztlichen Hilfe, das Fehlen geeigneter Pflege, die Witterung, epidemische Krankheiten, vor allem aber die ungewöhnliche Leibesbeschaffenheit des Gezüchtigten, d. h. Abweichungen von der regelmäßigen Bildung, wie zu geringe Entwicklung der Knochen, allgemeine Krankheiten und Krankheitsanlagen. Der Gerichtsarzt hatte zu erforschen, inwiefern diese „Individualität" des Beschädigten Einfluß auf den Verlauf der Verletzung hatte. Alle diese sogenannten Zwischenursachen und Milderungsgründe im Strafrecht fallen jetzt für die gerichtliche Entscheidung weg, wie das Reichsgesetz klar ausgesprochen hat, wenn nicht feststeht, daß die Beschädigung ohne die Züchtigung, also selbständig durch andere Umstände herbeigeführt sein würde."

Ueber „Volksschule und industrielle Entwicklung" hielt Pfarrer a. D. Naumann im Leipz. Lehrerverein einen Vortrag; er geht dabei von der Ansicht aus, daß die Entwicklung der Schule im Zusammenhang mit der Entwicklung des Volkslebens anzusehen sei. Die Umwandlung des Ackerbauvolkes in ein Industrievolk ist in dieser Hinsicht besonders ins Auge zu fassen; hierzu hat auch die Volksschule Stellung zu nehmen. Die Industrie kann die Volksschule nicht entbehren; die letztere tritt als Vertreterin des Rechtes der Kinder auf eine natur- und kulturgemäße Erziehung auf, und gibt ihnen zugleich das mit, was sie industriell fördern kann. Man hat es in England erfahren, daß die gebildetsten auch die besten Arbeiter sind; dort ist die Volksschule eine Frucht des Industrialismus. Denn ein Fortschritt in der Maschine ist ja nur möglich, wenn gleichzeitig der entsprechende Fortschritt im Menschen da ist, der an der Maschine steht. Will man die Menschen nicht verbessern, so kann man in Konsequenz auch Maschinen nicht recht verbessern; denn die beiden hängen zusammen. Ist aber die Industrie einmal im Gange, dann hat sie den nicht ruhenden Trieb, daß die Maschinen sich immer selbst überbieten. Sobald sie das will, wird sie kompliziert; dann braucht sie aber Menschen mit mehr Gehirnwindungen. Je komplizierter die Maschine wird, desto durchmassierter muß das Gehirn sein, das zu dieser Maschine gehört. Der Fortschritt in der Maschine heißt: Differenzierung in der Maschine. Jede unserer Ausstellungen zeigt uns, was da gedacht wird, wie die Finger der Maschine immer feiner werden, die Stelle immer präziser wird, wo sie arbeitet. Das heißt aber: auch die Menschenfinger, die die Schalthebel in Bewegung setzen, müssen so accurat sein; auch der Zeigefinger und Daumen, die am Stanzapparat irgend ein Loch richtig unterlegen sollen, müssen darauf achten, daß auch nicht eine Ahnung eines Millimeters falsch wird. Das ist aber bereits ein Qualitätsgehirn, was dahinter sein muß. Eine derartige Einzelleistung läßt sich überhaupt nur erzielen auf einer gesamten Grundlage. Wie merkwürdig sind doch die Menschen, vom Standpunkt der reinen industriellen Technik aus, unpraktisch angelegt. Denn vom Standpunkt der Maschine aus müßte man den Menschen ganz einseitig ausbilden können, nämlich nur für eine bestimmte Augenleistung und nichts weiter. Nun hat aber der liebe Gott oder die Natur, wie wir sagen wollen, dafür gesorgt, daß die Menschen nicht so einseitig zu haben sind, sondern wenn man von dem Menschen eine bestimmte Augenleistung haben will, so muß man diesen Menschen auf eine bestimmte Gesamtleistung heraufgehoben haben. Will man von einem Menschen, daß er in einem Moment Entschlossenheit und Aufmerksamkeit zeigt, so muß der ganze Mensch auf Entschlossenheit und Aufmerksamkeit gebracht werden. So gut man eine ganze Dampfmaschine auf eine gewisse Spannungshöhe bringen muß, um auch nur einen kleinen Spannungseffekt hervorbringen zu können, ebensogut muß man die ganze Menschenmaschine auf eine gewisse Höhe bringen. Und eine Industrie, die in sich selbst nicht sterben, die konkurrenzfähig bleiben will, kann ja gar nicht anders, als den gesamten Menschen mit emporzuziehen. Damit hängt zusammen, daß die verschiedenen Arten industrieller Entwicklung verschieden zum Schulproblem stehen; je mehr die Industrie sich vom Rohstoff entfernt, desto mehr wird sie anspruchsvoller in Bezug auf das, was im gesamten Menschengeist liegt.

Soll das Bildungswesen kultur- und zeitgemäß sein, so muß es auch den industriellen und den damit zusammenhängenden weltwirtschaftlichen Verhältnissen, wie sie sich im neuen Deutschen Reich entwickelt haben,

Rechnung tragen; das Deutsche Reich kann nur dann seine Stellung unter den Kulturvölkern behaupten, wenn das Bildungswesen diesen Forderungen entspricht. „Seit dem Jahre 1884 treibt Deutschland eine amtliche Kolonial- und Weltpolitik, ist Deutschland in die Reihe der Kolonial- und Weltmächte eingetreten und als solche anerkannt; wir sind jetzt im wahren Sinne des Wortes in allgemeiner politischer Hinsicht Weltbürger und als solche kosmopolitisch. Das deutsche Volk mußte seit 1871 reichspolitisch und seit 1884 sozialpolitisch erzogen werden, weil dies die Zeit gebieterisch forderte; jetzt gesellt sich dazu noch die Notwendigkeit, es auch weltpolitisch zu erziehen, es zu belehren über das, was ihm not tut, was für sein Heil, sein Dasein, seine Entwicklung und Zukunft bitter not ist" (Franke, Deutsche Weltwirtschaft und Schule; Neue Bahnen, XIII, Heft 7 ff.). In erster Linie muß zu diesem Zwecke eine stark nationale Gesinnung in unserem Volke mit Hilfe der Schule erzogen werden, die sich nicht kund gibt in Hurrarufen u. dergl., sondern in der Förderung des äußeren und inneren Wohls des Reichs durch die Tat; nur durch diese echte nationale Gesinnung erhält die Weltpolitik einen ethischen Charakter. Und diese Weltpolitik ist die notwendige Folge unserer Weltwirtschaft; sie ist die unabweisbare Pflicht einer jeden deutschen Regierung. Denn die „Exportindustrie ist für Deutschland die Kraftquelle, welche das nationale Wirtschaftsleben im Gleichgewichte erhält; wir müssen, wie schon der zweite Kanzler sagte, entweder Menschen oder Waren ausführen. Die Warenausfuhr ist aber weit vorteilhafter als die Menschenausfuhr; denn während jene unseren Wohlstand mehrt, mindert ihn diese. Deutschland kann nur als Industriestaat, als Welthandelsmacht noch weiter wachsen; denn als Ackerbaustaat hat es seine Entwicklungsgrenze längst überschritten. Jede Wirtschaftsentwicklungsstufe heischt ein bestimmtes Maß von Wirtschaftsbildung und allgemein politisch-nationaler Bildung, welche die Schule in allen ihren Gattungen und Abarten zu entwickeln hat; die Bildung des Volkes muß mit der Wirtschaftsentwicklung und wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit des Volkes gleichen Schritt halten, denn sowohl die Unter- als auch die Ueberbildung ist gleich nachteilig" (Franke a. a. O.). Gerade unsere Schul- und Volksbildung hat das deutsche Volk befähigt, in den Wettbewerb mit den anderen Kulturvölkern auf dem Weltmarkt erfolgreich einzutreten; eine gesteigerte weltwirtschaftliche und weltpolitische Bildung ist nötig, um uns die eingenommene Stellung zu erhalten. Die Grundlage dieser Bildung muß, wie oben erwähnt, die nationale Erziehung, die deutschvölkische Bildung sein; durch sie muß ein nationaler Sinn erzeugt werden, aus dem sich ein nationales Rückgrat bildet und der es bewirkt, daß der Deutsche im Ausland seinem Vaterland treu bleibt. Weiterhin muß aber durch die weltwirtschaftliche Bildung eine klare und möglichst umfassende Einsicht in den verwickelten Organismus der deutschen Weltwirtschaft erzeugt werden; der reifere Schüler muß deren Notwendigkeit, Voraussetzungen und Folgen, ihre Vorteile und Nachteile, ihre Aufgaben und Ziele, die Mittel und Wege zur Erreichung derselben u. s. w. kennen lernen. So können wir nicht umhin, die Geschichte des deutschen See- und Welthandels, der deutschen Kolonien und was damit zusammenhängt, soweit sie natürlich für das betreffende Alter verständlich und für die allgemeine Bildung wertvoll ist, in entsprechender Weise zu berücksichtigen; im Anschluß daran ist dann der wirtschaftliche Aufschwung Deutschlands und seine wirtschaftliche Weltlage zu beleuchten. Im geographischen Unterricht muß die Kulturgeographie besonders auf der oberen Stufe in den

Vordergrund treten; in ihr kommen die physischen und politischen Momente nach ihrer Bedeutung zur vollen Geltung und gipfeln in einer deutschen Weltwirtschaftsgeographie. Ebenso muß in der Naturkunde die Wirtschaftskunde zur Geltung kommen; der Schüler muß durch sie einen Einblick in den Organismus unseres Wirtschaftslebens erhalten.

Die Nationalität, „das gesamte geistig-leibliche Gepräge, das einem Volke durch Abstammung und geschichtliche Entwicklung erblich zukommt und es von allen Völkern unterscheidet" (Dr. Braun a. a. O.), kann allerdings nicht von der Schule erzeugt werden; aber sie kann die nationalen Eigentümlichkeiten pflegen, damit sich der Einzelne „mit der Lebensart und den Anschauungen der Gesamtheit sich eins und einig fühlt, sie mitlebt und weitervererbt und dadurch die Nation in ihrer Eigentümlichkeit und damit auch in ihrem Anspruch auf nationalen Fortbestand erhält" (Dr. Braun). Die nationale Erziehung darf aber nicht zu einer parteipolitischen werden; sie darf nicht darauf hinausgehen, in den Schülern die Ueberzeugung entstehen zu lassen, wir ragten in unserer Kultur weit über alle Kulturvölker hinaus und könnten infolgedessen auf unseren Lorbeeren ruhen. Aber deutsche Sprache und Literatur, deutsche Geschichts- und Erdkunde sollen in erster Linie als Lehrstoffe aller Schulen dienen; dadurch erzieht man auch das Kind zum Menschen, denn in ihm liegen die menschlichen Keime in nationaler Form. Unsere Zeit, in der die Weltwirtschaft die materiellen Interessen der einzelnen Völker miteinander verknüpft, in der auch geistig die verschiedenen Kulturvölker miteinander in Verkehr stehen, verlangt allerdings mehr wie je, daß das Interesse der Schüler auch über das Vaterland hinaus auf die anderen Kulturvölker und -länder gelenkt werde; aber immer muß das in Beziehung zum deutschen Volk und deutschen Land geschehen. Dabei wollen wir nicht aus dem Auge verlieren, daß wir auch von anderen Nationen viel lernen können und müssen; durch den Vergleich mit andern Völkern sollen wir unsere Mängel und Fehler kennen lernen und zur Arbeit an deren Beseitigung veranlaßt werden. Dadurch wird am ersten und besten verhütet, daß die nationale Erziehung, wie Dr. Braun (a. a. O.) befürchtet, einseitig politisch durch die Staatsschule ausgeübt wird; der echt religiösen Erziehung aber wird die nationale Erziehung im wahren Sinne des Wortes auch in der Staatsschule niemals hinderlich, sondern nur förderlich sein. Sie soll auch in der religiösen Erziehung den nationalen Lehrstoff, wie ihn unsere nationale Literatur bietet, berücksichtigen und in den Vordergrund stellen, was heute noch nicht geschieht; die Volksschule kann das alles allerdings nur anbahnen, nicht vollenden. Gerade hinsichtlich der religiös-sittlichen Bildung wird unsere nationale Dichtung noch zu wenig bewertet; wir führen die Jugend im Religionsunterricht in die nationale Dichtung des Judentums hinein, nicht aber in die der Deutschen. Es ist auch selbstverständlich, daß man nur dann von nationaler Bildung reden kann, wenn alle Glieder des Volkes die nationalen Kulturschätze kennen lernen und nicht bloß Lesen, Schreiben und Rechnen. Dieser Bildungsinhalt ist allerdings „von solcher Bedeutung, daß damit eine tief eingreifende Spaltung und Trennung zwischen denjenigen eintreten könnte, welche im Besitze dieser Schulkenntnisse sind oder nicht sind." Die relativ vollständige Aneignung der nationalen Kulturschätze vermag nach unserer Ansicht die Kluft zwischen den einzelnen Ständen und Berufsklassen, ja auch zwischen den Konfessionen zu überbrücken; wir sind allerdings nicht der Meinung, daß, wie Dr. Braun (a. a. O.) sagt, „das große Einmaleins, die paar Brocken aus der Lite-

ratur, Heimatkunde und vaterländische Geschichte" das Wesen der nationalen Bildung ausmachen. Von Früchten der nationalen Bildung kann man heute noch nicht reden, weil wir erst seit etwa drei Jahrzehnten anfangen, in Volks- und Fortbildungsschulen, sowie in den höheren Lehranstalten nationale Bildung „einigermaßen" zu vermitteln. Gerade das Fach aber, wo sie am wirksamsten sein könnte, der Religionsunterricht, geht noch heute der nationalen Bildung verloren; auch fehlt unseren verschiedenen Schulsystemen die „Einigkeit im Ziel aller Bildung und alles nationalen Strebens", die aber durch die nationalen Bildungsstoffe hergestellt werden kann. „Wenn die geistigen, religiösen und sittlichen Güter" an den nationalen Bildungsstoffen „von allen gepflegt, geliebt und erworben werden können nach Maßgabe der innewohnenden Kräfte, bei gerechter Verteilung der irdischen Güter durch Regelung und Schutz der Arbeitskräfte, der Arbeitszeit und der Erwerbsbedingungen, dann schwebt über allen Verhältnissen trotz sonstiger sozialen Gegensätze und Verschiedenheiten ein einigender, versöhnender Geist, der gleichmäßig alle Herzen durchdringt, ein belebender Odem der Liebe, der die Seelen erreicht und erfaßt trotz der äußeren Hemmnisse, die sich von lange her angesammelt haben und immer neu erstehen" (Dr. Braun a. a. O.). Ist aber, wie Dr. Braun (a. a. O.) sagt, das Christentum wie Wissenschaft und Kunst, das Recht und die Sittlichkeit auch national, d. h. in der Nation lebendig und durch sie eigenartig dargestellt, trotz des allgemein und überall gleichmäßig geltenden Inhaltes und seiner ihm wesentlichen Formen", so sollte man es der Jugend auch in dem nationalen Bildungsstoff, der ein Ausfluß nationalen Lebens ist, vermitteln; das geschieht aber in unserem heutigen Religionsunterricht nicht. „Die Kirche," so sagen wir aber mit Dr. Braun (a. a. O.), „hat keinen Beruf und kein Recht dazu, für das innere Leben einer Nation auf dem Gebiete ihrer rein natürlichen Entwicklung Maßregeln zu treffen"; daher, so folgern wir, darf sie auch nicht die Leitung der nationalen Bildung durch die Schule in die Hand bekommen. Die Aufgabe, welche allen Menschen und allen Völkern zukommt, kann allerdings nur in der besonderen Form gelöst werden, „wie sie eben bei jeder einzelnen Nation verwirklicht wird"; aber sie kann auch nur von einem Glied der Nation verwirklicht werden, das in dieser Frage fühlt, denkt und handelt und nicht von einem internationalen Jesuiten. Man muß doch selbst ein Vaterland haben und ein Nationalbewußtsein, wenn man solches erwecken und pflegen will; haben die Jesuiten ein Vaterland und ein Nationalbewußtsein? Die deutsche Kultur- und Geistesgeschichte lehrt uns genugsam, welches Unheil uns der Romanismus gebracht hat; unser religiöses Leben leidet noch heute unter ihm. Dem Romanismus verdanken wir den Konfessionalismus im Christentum; für den Romanismus gibt es keine Konfession ohne eine Reihe von Dogmen, daher auch keinen konfessionslosen Religionsunterricht. Nun, wenn es kein Christentum ohne Konfession gibt, so muß entweder das katholische oder das evangelische Christentum, von den übrigen Sekten abgesehen, dem germanischen Geistesleben entsprechen; nur eines von beiden hätte deshalb eine Berechtigung in Deutschland. Da auch der Protestantismus noch Spuren des Romanismus in sich trägt, so entspricht auch er nicht völlig den Anforderungen des deutschen Geisteslebens; deshalb sollte man in der deutschen Schule in erster Linie das Christentum in der Form pflegen, in der es in unserer nationalen Literatur zum Ausdruck kommt, aus dem deutschen Geistesleben herausgeboren ist, in welcher die deutsche Volksseele verkörpert ist. Gerade in unserer Zeit, wo Deutsch-

land in die Weltwirtschaft eingetreten ist, muß das nationale Bewußtsein durch eine nationale Bildung befestigt und gekräftigt werden, damit es nicht im Kosmopolitismus verloren geht; dazu ist aber eine in der Hauptsache einheitliche religiös-sittliche Welt- und Lebensanschauung im nationalen Geiste nötig, welche unser Volk durchdringen muß. Lächerlich ist es, wenn man die diesbezüglichen Bestrebungen des deutschen Lehrerstandes für die Realisierung einer nationalen Bildung und die Gestaltung einer deutschen Naitonalschule mit der Freimaurerei in Verbindung bringt, wie es Dr. Braun (a. a. O.) tut; noch lächerlicher ist es, wenn er sagt: „Vermutlich dient der allgemeine deutsche Lehrerverband, bezw. dessen Leitung in Haupt- und Zweigvereinen, als Leitung für die bewegende Kraft, die von den Logenvorständen der Freimaurerei entwickelt wird." Allerdings sind auch wir und ist mit uns der liberale Teil des deutschen Lehrerstandes der Ansicht, daß der Fortschritt in der Kultur nicht möglich ist ohne Fortschritt in dem Volksunterricht; denn er ist für den größten Teil des Volkes die Hauptquelle der Bildung. Aber das hat mit der Freimaurerei nichts zu tun! Weil wir aber diese Ueberzeugung haben, darum bekämpfen wir den Klerikalismus als den Feind der Schule; aber wir bekämpfen ihn mit ehrlichen Waffen. Wenn uns in diesem Kampfe die Freimaurerei unterstützt, so soll sie uns willkommen sein; denn wir kennen sie nur, soweit wir sie kennen, von der guten Seite, ohne daß wir damit uns mit allen ihren Anschauungen einverstanden erklären wollen. Daß in einem Lande wie in Italien die Freimaurer den Kampf für die Hebung der Volksbildung und gegen die Feinde derselben mit scharfen Waffen führen, ist leicht zu begreifen; daß in diesem Kampfe auch manchmal Ueberschreitungen vorkommen, ist ebenso leicht zu verstehen.

Auf dem Gebiet der künstlerischen Erziehung ist man zu voller Klarheit noch nicht gelangt; das zeigen deutlich die Verhandlungen auf der „Allgemeinen deutschen Lehrerversammlung" in Chemnitz und deren Ergebnisse. Der Redner, H. Wolgast-Hamburg, legte in einem sehr klaren Vortrag das Wesen und die Mittel der künstlerischen Bildung dar; allein er fand nicht das genügende Verständnis, was sich in der angenommenen Resolution, daß man der künstlerischen Erziehung die gebührende Aufmerksamkeit schenken solle, deutlich zeigte. Mit Recht wies Wolgast darauf hin, daß der künstlerisch schaffende Trieb zur Natur des Menschen gehört und daher auch der planmäßigen Entwicklung bedarf; ohne ihn gäbe es keine Künstler. Wie aber der künstlerische Trieb des Volkes dem Künstler die Nahrung bietet, so muß auch dem Kinde behufs Entwicklung seiner künstlerischen Triebe, die zur harmonischen Bildung gehört, die entsprechende Nahrung gegeben werden. In der Kunst stellt der wahre Künstler eine Welt- und Lebensanschauung dar — man denke nur z. B. an Goethe, Schiller, Max Klinger u. a. —; durch die Kunst wird daher die Welt- und Lebensanschauung eines Menschen und damit der sittlichen Persönlichkeit gefördert. Man will durch die künstlerische Erziehung die technische, geistige und sittliche ergänzen; sie selbst soll aber nicht einseitig die ästhetischen Anlagen entwickeln, sondern zugleich auch die technischen, geistigen und sittlichen, da sie ja ohne diese nicht zur Ausführung kommen kann. Und das ist heute um so mehr eine berechtigte Forderung an die Schule, als sich eine nationale Kunst heranbildet, für welche die Schule Sinn und Verständnis erwecken und pflegen muß. „In allen Schichten unseres Volkes regt es sich und drängt nach Entwicklung einer vaterländischen Kunst hin, die sich frei gemacht hat von der Nachahmung fremder Vorbilder, dem Genius des deutschen Volks

allein vertrauend (Rein, Bildende Kunst und Schule). Machen wir das Volk nicht reif für das Genießen dieser Kunst, so trennen wir es von den oberen Zehntausenden, die genußfähig sind; wollen wir aber das Volk zum Kunstgenuß erziehen, so müssen wir bei der Jugend beginnen, also in der Schule. „Die Kunst," sagt Dr. v. Erdberg (Die Verhandlungen des evang.-sozialen Kongresses 1902), „zeigt uns eine Welt, die unseren blinden Augen ewig verschlossen bliebe, wenn sie nicht der Künstler uns enthüllte; die Erkenntnis dieser Welt ist für jeden, der sich eine harmonische Weltanschauung bilden will, unerläßlich. Sie aber ist es vor allen Dingen, die unserem Gefühls- und Empfindungsleben Nahrung gibt, die unsere Phantasie belebt und erst dadurch die harmonische Entwicklung unseres Wesens, das kein einseitig-intellektuelles ist, ermöglicht; sie ist es, die uns nach dem Kampfe mit der Materie und um die Materie wieder daran erinnert, daß dieser Kampf nicht der Zweck unseres Lebens ist. Es ist ein Naturgesetz, daß Organe verkümmern, die außer Gebrauch gesetzt werden; es gilt für das geistige und für das Gefühlsleben ebenso wie für das physische Leben. Der Organe aber, die wir durch die Beschäftigung mit der Kunst ständig in Uebung erhalten, bedürfen wir nicht nur zum Genuß der Kunst; wir bedürfen ihrer in allen Beziehungen unseres Lebens." Wir müssen gerade in unserer Zeit, wo der Kampf ums Dasein an die Arbeitskraft des Einzelnen so hohe Anforderungen stellt, denselben zur innerlichen Teilnahme an dem Leben der Nation fähig machen, um seinem Leben einen idealen Inhalt zu geben; dazu aber bietet die Kunst ein vorzügliches Hilfsmittel. Durch die künstlerische Erziehung wird der Zögling zu gewissen schöpferischen Tätigkeiten angeregt, sei es durch Nachempfinden oder sei es durch Selbstschaffen, die wesentlich von denen verschieden sind, durch welche die anderen Lehrgegenstände hervorgerufen werden; „die künstlerische Phantasie arbeitet freier und kann freier gestalten, weil sie ein Spiel ist, das zwar den Ernst des Lebens in ergreifender Gestalt uns vorzuführen vermag, aber eben doch ein Spiel, das mit den Tatsachen des Natur- und Menschenlebens umspringt, wie es die auf einheitliche Gestaltung gerichtete künstlerische Phantasie erfordert" (Rein a. a. O.). Es handelt sich also um zweierlei bei der künstlerischen Erziehung, um das Nachempfinden infolge der stillen Wirkung eines künstlerischen Eindrucks und um die direkte künstlerische Betätigung des Schülers, das Selbstschaffen. Zur Erziehung von Künstlern und Kunstkritikern ist die Schule nicht berufen; sie kann nur künstlerische Bildung pflegen und damit ja auch die Entwicklung der künstlerischen Anlagen fördern.

Die künstlerische Erziehung der Kinder muß früh beginnen, nicht erst in der Schule, sondern schon im Elternhaus; „es müßte bei allem, was man dem Auge der Kleinen darbietet, soweit irgend möglich, darauf Bedacht genommen werden, daß es nur Dinge sind, die künstlerische Ansprüche wenigstens einigermaßen befriedigen. Denn so sehr das Auge durch das Künstlerische gebildet werden kann, so sehr kann es durch Unkünstlerisches verbildet und von vornherein auf falsche Bahnen geleitet werden. Auch hier wird natürlich das Ganze des elterlichen Hauses ein entscheidendes Wort mitsprechen; ein Kind, das in allen Zimmern der Wohnung, in der es aufwächst, nur von gutem Geschmack umgeben ist, wird ganz von selbst, ohne Mühe und ohne sich dessen bewußt zu werden, etwas von diesem Geschmack in sich aufnehmen" (M. Osborn, Die Kunst im Leben des Kindes). Weiterhin muß das Kind lernen, einerseits die Erscheinungen der Natur so scharf als nur möglich aufzufassen und

anderseits die Auffassung der Natur durch das Auge des mit hochentwickelter Phantasie ausgestatteten Künstlers zu verstehen; „wird das Kind durch die sinngemäße Anleitung zur Beobachtung der Natur fähiger gemacht, an der Kunst Freude zu empfinden, so wird es andrerseits durch die Kunst für die Schönheiten der Natur empfänglicher werden, weil es hier die Welt mit den feineren, das Wesentliche heraushebenden Augen des Künstlers ansehen lernt" (M. Osborn a. a. O.). Sehen und beobachten muß das Kind in erster Linie lernen, damit es klare auf Anschauungen beruhende Vorstellungen sammelt, mit denen das Denken arbeitet; nur auf dieser Basis ist ein künstlerisches Genießen und ein künstlerisches Schaffen möglich. Ist das Kind im Sehen und Beobachten geschult, so läßt es seinen Blick nicht so obenhin über den Gegenstand streifen, sondern faßt ihn so scharf und genau auf, daß ein deutliches Erinnerungsbild in der Seele zurückbleibt; dann ist es auch imstande, dieses Erinnerungsbild in seinen charakteristischen Zügen plastisch und zeichnerisch nach außen zu versetzen. An Blättern, Blüten, Früchten und Tieren erhält das Kind so Motive der mannigfaltigsten Art zum künstlerischen Schaffen; „die gesamte Ausbildung des Zöglings wird davon Vorteil haben, seine ganze Entwicklung wird davon beeinflußt werden." Die Erwerbung des selbständigen künstlerischen Geschmacks, die als letztes Ziel dabei vor Augen schwebt, wird auf sein späteres Leben wirken und ihm in jedem Berufe zugute kommen; besonders aber wird das Kunstgewerbe davon Vorteil haben. Doch auch der Einfluß auf die Charakterbildung und die ethische Wirkung einer solchen künstlerischen Anleitung soll man nicht vergessen; gerade die erzogenen und geleiteten Sinne sind der beste Schutzwall gegen ihren Mißbrauch, gegen das, was wir gemeinhin tadelnd als „Sinnlichkeit" bezeichnen, weil uns das Gefühl dafür abhanden gekommen ist, daß es auch eine zum „Hohen und Edlen führende, eine sittliche Sinnlichkeit" gibt" (M. Osborn a. a. O.). Aber das künstlerische Erfassen ist nur die eine Seite der künstlerischen Bildung; es bedarf der Ergänzung durch das künstlerische Schaffen. „Da in der künstlerischen Anlage des Kindes die Selbständigkeit der hervorstechendste Zug ist, so wird die künstlerische Erziehung auch die schaffenden Kräfte entwickeln und verfeinern im Sinne einer mehr und mehr künstlerischen Kultur" (Wolgast, Die Bedeutung der Kunst für die Erziehung); das Kind will das, was in ihm lebt, sichtbar und hörbar machen. „Diesen mit dem Kinde geborenen Trieb, der uns bei den Neuaufgenommenen so erfrischend anmutet, läßt die Schule leider vielfach verkümmern; und doch beruht die Lebenstätigkeit auf der Ausdrucksfähigkeit ebenso wesentlich wie auf dem Anschauungsvermögen" (Wolgast a. a. O.).

Unsere heutige Schule ist allerdings für eine künstlerische Erziehung recht wenig geeignet; das Kind wird in ihr viel zu viel im Schema gedrillt und mit Gedächtnisstoff überlastet, so daß die natürliche Anlage zu künstlerischer Anschauung in ihm nicht zur Entwicklung kommen kann. Noch auf der „Allgemeinen deutschen Lehrerversammlung" in Köln (1900) wollte man das nicht gelten lassen; in Chemnitz (1902) hörte man wenigstens die Anklage an. Denn Wolgast erhebt gegen die heutige Schulerziehung die Anklage, daß sie „auf der einen Seite eine Welt von Kräften im Kinde einfach verkümmern läßt und auf der anderen Seite ihre Aufgabe, für das Leben zu erziehen, nicht erfüllt, weil sie für den gegenwärtigen Kulturzustand, soweit er auf künstlerische Fähigkeiten gestellt ist, die Jugend in wichtigen Punkten unausgerüstet läßt." Soll dieselbe wirklich in der Schule zur Geltung kommen, so muß eine Reform des

Unterrichts und namentlich des Elementarunterrichts vorgenommen werdern; Lesen und Schreiben gehören nicht an den Anfang, sondern Anschauung und Sprechen, Uebung der Sinne und der Sprache. Wir dürfen uns aber nicht verhehlen, daß wir in unseren Anforderungen an die künstlerische Erziehung, besonders in der Volksschule, noch lange Zeit recht bescheiden sein müssen; denn hier sind Grenzen gesteckt, die zunächst nicht überschritten, und Hindernisse, die noch nicht überwunden werden können. Dennoch soll das, was bisher geschehen ist, nicht gering geschätzt werden; es hat vor allen Dingen bei dem Lehrerstande Interesse und Verständnis für die künstlerische Erziehung geweckt. Für die Volksschule müssen unsere Ansprüche noch bescheiden sein. Man denke da nur an den künstlerischen Wandschmuck; wie viele von den von Dr. Spanier in seiner Schrift über den „künstlerischen Bilderschmuck für Schulen" aufgezählten 174 Bildern eignen sich denn für die Volksschule und wie viele können von den geeigneten wirklich mit Rücksicht auf die Kosten erworben werden? Es wird auch eine mehrjährige Erfahrung in Schulen, denen in dieser Hinsicht Mittel zur Verfügung stehen, nötig sein, um die Auswahl der für Kinder geeigneten Bilder vornehmen zu können; man wird die Richtlinien für diese Auswahl aus den bei den Kindern in diesen Schulen gemachten Beobachtungen gewinnen müssen. In diesen Schulen werden auch plastische Werke, Gipsmodelle, die dem Zeichenunterricht dienen, der künstlerischen Bildung dienen können. In den meisten Volksschulen aber wird man zufrieden sein müssen, wenn gute Anschauungsbilder vorhanden sind, die einigermaßen künstlerischen Anforderungen entsprechen; die Forderung des Charlottenburger Lehrervereins, daß „die Anschauungsbilder aller Stufen und Unterrichtsgegenstände Kunstwerke sein müssen", wird wohl noch lange eine ideale bleiben und auch wohl überhaupt nicht erfüllbar sein. Denn der Künstler als solcher kann nicht auf Bestellung schaffen; das Kunstwerk ist eine freie Gestaltung der künstlerischen Phantasie. Das beste Anschauungsbild wird von einem künstlerisch beanlagten Pädagogen geschaffen werden; ihm am nächsten steht das vom Pädagogen entworfene resp. beschriebene und vom Künstler ausgeführte Bild. Das Anschauungsbild soll der Natur vollständig entsprechen und zugleich als Unterrichtsmittel der Aneignung von Kenntnissen dienen; das Kunstwerk soll wohl aus der Natur hervorgehen, aber sie umwerten und idealisieren und ästhetisch wirken. Letzteres stellt daher auch viel höhere Anforderung bezüglich der Auffassung als das erstere; denn es darf nie aus den Augen gelassen werden, daß das Kind nur das auffaßt und auf sich wirken läßt, dem es verwandte Vorstellungen und Gefühle entgegenbringt. Die Kunstwerke, welche wir unseren Schülern der Volksschule darbieten, müssen wenigstens kindertümlich sein, d. h., der sachliche Inhalt muß der Anschauungsweise des Kindes und seine Kunstformen der ästhetischen Bildung und damit der ästhetischen Genußfähigkeit des Kindes entsprechen. Beim Anschauungsbild sind aber andere Zwecke maßgebend; es soll Kenntnisse vermitteln und muß in seiner Darstellung diesem Zweck entsprechen. Beiden Zwecken, dem belehrenden und dem künstlerischen, kann ein Kind nur entsprechen, wenn zufällig das Künstlerisch-Wesentliche mit dem zusammenfällt, was als Anschauung vermittelt werden soll; solche Bilder sind dann für die Schulen die besten. Aber auch von den andern Anschauungsbildern, die keine Kunstwerke sein können, weil sie anderen Zwecken dienen sollen, muß man verlangen, daß sie eine gewisse künstlerische Schönheit besitzen; man ist auch in neuerer Zeit bestrebt, diese Forderungen zu erfüllen. „Der Hauptfehler der An-

schauungsbilder in künstlerischer Hinsicht besteht neben der mangelhaften Formen- und Farbengebung meist darin, daß die pädagogische Absichtlichkeit des Belehrens zu sehr in den Vordergrund gerückt erscheint und daß infolgedessen das Bild eine große Menge von Einzelerscheinungen und Einzeldingen in einem Raum aufweist, wie sie in der Wirklichkeit in dieser Zusammenstellung gar nicht zu beobachten sind; auch auf die Fernwirkung wird meist zu wenig Rücksicht genommen. Das Bild ist zwar im einzelnen minutiös genau gezeichnet; aber man vergißt, daß alle diese Einzelheiten, wenn das Bild aus der Ferne betrachtet wird, dem Auge völlig verloren gehen" (Uebel, Ueber das Verhältnis des Kunstbildes zum Anschauungsbild).

Mehr läßt sich in der Volksschule für die direkte künstlerische Betätigung durch Zeichen- und Werkunterricht tun; beide sind, wenn auch in bescheidenen Grenzen, überall durchzuführen und künstlerisch zu gestalten. Allerdings ist hier noch viel zu tun; auch gehen die Ansichten der Schulmänner gerade bei diesen Lehrfächern noch sehr auseinander. Anregung zu der Neugestaltung dieser Lehrfächer gehen z. B. vielfach von Amerika und England aus; doch muß man dabei nie aus dem Auge verlieren, daß sich amerikanische und englische Lehrweisen nicht einfach in deutsche Volksschulen übertragen lassen. „Wir suchen," das wird mit Julius Leisching (Kunsterziehung und Schule) die allgemeine Richtschnur für die Reform des Zeichenunterrichts sein, „die Natur zu erfassen in ihrer Wirklichkeit und kennen in ihr nichts Häßliches mehr"; es handelt sich also in der Kunsterziehung und also auch beim Zeichenunterricht um das Erfassen der Wahrheit. Und da ist das erste Erfordernis, daß die Kinder „durch eine sorgfältig bestimmte Reihe von Uebungen dahin gebracht werden, daß ihre unbewußte Tätigkeit des Sehens zu einer bewußten wird, daß ihr leibliches Auge dem Geiste alles folgerichtig, genau und schnell übermittelt, was ihm nach Farbe, Form und Größe vorkommt" (Wunderlich, Der moderne Zeichen- und Kunstunterricht; Stuttgart, Union, 1902). Denn „wer nicht die Fähigkeit besitzt, richtig zu sehen, ist auch nicht imstande, die Proportionen eines Gegenstandes, den Rhythmus seiner Glieder, die gefällige Verteilung seiner Massen zu erkennen, den Bewegungen seiner Linien und Flächen nachzuspüren oder gar Wohlgefallen an ihnen zu empfinden; nur derjenige, welcher richtig sehen kann, wird auch die Schönheit eines Gebildes erfassen, denn der ästhetische Genuß beginnt, soweit es sich um Produkte der bildenden Kunst handelt, mit dem Wohlgefallen und der Freude an schönen Formen und Farben" (Wunderlich a. a. O.). Die Fähigkeit, ästhetisch aufzufassen und genießen zu können, bedarf aber auch der Ausbildung wie der Fähigkeit, richtig sehen zu können; aus der unbewußten Freude an Formen und Farben soll eine bewußte werden. Nur der wird einen ästhetischen Genuß haben, der „auf Grund durch richtiges Sehen gewonnener, klarer Vorstellungen die Natur mit dem Kunstprodukte, die Wirklichkeit mit ihrem Scheinbilde zu vergleichen" vermag, „wer imstande ist, das Kunstwerk so auf sich wirken zu lassen, daß er sich ganz in die Stimmung versetzen kann, aus welcher heraus der Künstler sein Werk schuf" (Wunderlich a. a. O.). An dieses richtige und ästhetische Sehen muß sich dann das richtige und ästhetische Darstellen schließen; dies ist Aufgabe des Zeichen- und Werkunterrichts.

Zeichen- und Werkunterricht stehen in innigster Beziehung unter sich; sie müssen aber als Darstellungsunterricht wie der Sprachunterricht auch in die innigste Beziehung zum Sachunterricht treten.

Ueber die „Künstlerische Gestaltung des Handfertigkeitsunterrichts (Werkunterrichts)“ sprach Prof. Lange auf der Hauptversammlung des Württemberg. Vereins für Knabenhandarbeit. „Wenn wir,“ so führt er aus, „die künstlerischen Kräfte unseres Volkes entbinden, unserer Kunst ein verständnisvolles und genußfähiges Publikum erziehen wollen, dann müssen wir schon im frühen Alter den Gestaltungsbetrieb des Kindes zu entwickeln und einen künstlerischen und kunstgewerblichen Dilletantismus zu verbreiten suchen. Die meisten Menschen sind zwar nicht zu Künstlern geboren; aber so weit kann es jeder in der Kunst bringen, daß er verstehen lernt, mit welchen Schwierigkeiten der Künstler zu kämpfen hat, wenn er seine Intentionen in einer bestimmten Technik zum Ausdruck bringen will. Das wichtigste Mittel einer produktiven Kunsterziehung ist der Zeichenunterricht; es ist aber notwendig, daß er nicht nur in der gewerblichen Weise, sondern mehr künstlerisch gegeben werde. Es sollten keine nichtssagenden geometrischen Figuren, keine aus dem Zusammenhang herausgerissene Ornamente, sondern nur noch Gegenstände aus der Natur (Blätter, Blumen, Schmetterlinge, Vögel u. s. w.) gezeichnet werden und zwar nicht nach Vorlagen oder Wandtafeln, sondern entweder aus der Erinnerung oder unmittelbar nach der Natur. Eine notwendige Ergänzung des Zeichenunterrichts ist das Formen in Ton oder Plastilina. Auch hier sollte man die Darstellung geometrischer Körper mehr zurückdrängen und dafür die Nachbildung von Naturgegenständen, Blättern, Früchten, kleinen ausgestopften Tieren in den Vordergrund stellen. Durch das plastische Herstellen der Form im Raum wird das Verständnis für die Form selbst ausgebildet. Eine organische Verbindung des Modellierens mit dem Zeichnen, indem man die Formen erst modellieren und dann zeichnen läßt, bringt die Gefahr mit sich, daß jedes von beiden Fächern darunter leidet, indem es in seiner Eigenart geschädigt wird. Wie das Zeichnen sollte auch das Modellieren in allen Schulen obligatorisch gemacht werden; denn es ist das beste pädagogische Mittel, klare Raumvorstellungen zu erzeugen, und diese muß nicht nur jeder Handwerker, jeder Architekt, jeder Maschinenbauer, sondern auch jeder Mathematiker, jeder Naturwissenschaftler haben.“ Eine Bildung der Hand ist für jeden Menschen wichtig; hat die Hand aber vor dem 14 Jahre überhaupt keine Ausbildung empfangen, so kann sie niemals so geschickt werden wie eine solche, „die vom 10. Jahre an eine fortwährend gesteigerte Schulung empfangen hat“. Der Werkunterricht muß seine Fortsetzung im kunstgewerblichen Unterricht erhalten; auch für den Nichthandwerker ist derselbe nötig, damit er Interesse und Verständnis für das Kunstgewerbe empfängt.

Durch die Betonung der künstlerischen Seite der Erziehung ist die Aufmerksamkeit der Schulmänner auch auf die Behandlung der Dichtungen in der Schule und auf die Jugendschriften gelenkt worden; denn beide sollen auch in den Dienst der künstlerischen Bildung treten. Daß der Jugend eine eigene Gruppe von Literatur als Bildungsmittel dienen muß, ist selbstverständlich; sie soll nicht eigens für die Jugend fabriziert sein, wohl aber soll man sie eigens für die Jugend auswählen. „Sie enthält Bestandteile der Bildung der erwachsenen Leute, so ausgesucht und geordnet, daß sie für die Jugend im schulreifen Alter gangbare Wege bilden, die in die geistige Welt des Reifealters einführen, diese bequem zugänglich und verständlich machen“ (Victor Blüthgen, Deutsche Monatsschrift II, 3). Diese Literatur ist eben eine Bildungsliteratur für die Jugend, sie hat das werdende Kind im Auge und soll seine Entwicklung

fördern; „es wird sich nicht um für die Jugend geschaffene, sondern um für die Jugend ausgewählte Lektüre handeln, die doch immer so hoch gestimmt sein muß, daß sie über den derzeitigen Stand hinausweist, um fördernd, also pädagogisch zu wirken" (V. Blüthgen a. a. O.). „Wenn einmal ein wahrer Künstler für die Jugend schreiben will," sagt v. Borstel (Versuche und Ergebnisse), „wird er das nur bei der Stoffauswahl entscheiden lassen; für die Form müssen ausschließlich die Gesetze des poetischen Schaffens maßgebend sein." Allerdings, das müssen wir doch hinzusetzen, muß auch die Darstellungsform so beschaffen sein, daß sie der kindlichen Fassungskraft entspricht; sie muß einfach, klar, anschaulich und lebendig sein. Daher muß immerhin auch unter den Kunstwerken, die ihrem Inhalte nach sich für die Jugend eignen würden, auch mit Rücksicht auf die Darstellungsform eine sorgfältige Auswahl getroffen werden. Bei der Wahl der Jugendschrift muß also neben dem künstlerischen auch der pädagogische Gesichtspunkt maßgebend sein. „Der Umgang mit den Kunstwerken darf weder verfrüht, noch forciert werden; wenige nur und zwar solche, deren charakteristische Schönheiten es assimilieren kann, soll das Kind möglichst intensiv genießen; man wird ihrer auch nur eine beschränkte Anzahl finden. Denn des Kindes Natur entbehrt derjenigen Reife, der nichts Menschliches mehr fremd ist; . . . freilich ganz ausschöpfen wird ein Kind den Gehalt eines Kunstwerkes überhaupt nicht" (v. Borstel). Man muß die Auswahl der Jugendschrift also nach künstlerischen und pädagogischen Gesichtspunkten treffen; sie muß dichterischen Wert besitzen und für eine gewisse Stufe der geistigen Entwicklung des Kindes faßbar sein. „Ich stelle," sagt V. Blüthgen (a. a. O.), „einen Satz auf, der für die gesamte Versorgung der Jugend mit Literatur gilt: Was die Jugend nicht interessiert, nicht mit ihrem innersten Fühlen und Wünschen in Einklang steht, ist wertlos für ihr literarisches Bedürfnis, und wenn es ästhetisch noch so hoch zu bewerten ist; was unsere Jugend innerlichst interessiert und ästhetisch unter dem Strich steht, ist zu verwerfen." Allerdings ist es nun nicht leicht, eine Schrift vom ästhetischen Standpunkte richtig zu beurteilen; diese Beurteilung erfordert eine psychologische Feinheit des Urteils, wie sie nur der ästhetisch gebildete Mensch besitzt.

Auch die Forderung, die Jugendschrift dürfe keine Tendenzschrift sein, darf nicht einseitig aufgefaßt werden; denn auch dem künstlerischen Werk liegt irgend eine Tendenz zu Grunde" (z. Lessings Nathan u. s. w.). Das gesteht ja auch einer der Führer der künstlerischen Erziehung, Otto Ernst, zu, indem er behauptet (Buch der Hoffnung): „daß jedes echt dichterische, eine Idee verkörpernde Werk, in dem ein künstlerisches Individuum sich selbst gibt und mit charakteristischer Deutung zur Geltung bringt, tendenziös ist und von großen Partien des Publikums in diesem Sinne aufgenommen wird"; es ist nach seiner Ansicht notwendig, „daß der Dichter, der seiner Zeit genugtun will, tendenziös sein muß, weil er nur seine Individualität bieten kann und gerade seine Individualität bieten will." Dagegen muß vom künstlerischen und pädagogischen Standpunkt aus allerdings jede Jugendschrift verworfen werden, wenn die Tendenz sich vordrängt, alles auf sie berechnet ist oder wenn durch sie die sittliche Bildung geschädigt wird; die Jugendschrift muß sich von jedem aufdringlichen Belehrungs- und Veredlungsversuche freihalten.

Von diesem Gesichtspunkte aus suchen die „Vereinigten deutschen Prüfungsausschüsse für Jugendschriften" ihre kritische Tätigkeit auszuüben; sind sie anfangs auch noch mehr oder weniger einseitig vorgegangen

und geschieht dies in einzelnen Fällen auch heute noch, so werden sie doch in nicht ferner Zeit schon den rechten Weg finden. Sie bestehen (1902) aus 38 Ausschüssen; „besonders bedeutungsvoll,“ heißt es in dem Geschäftsbericht 1900—1902, „ist dabei die Gründung von Jugendschriften-Ausschüssen auch in kleineren Orten und sogar in Dörfern: bei dem viel direkteren Einfluß der Kollegen in kleineren Orten auf Eltern und Kinder und auf Verkäufer ist die Frage der Organisation auf dem Lande von hervorragender Wichtigkeit.“ Anfangs standen die Verleger von Jugendschriften der „Vereinigung“ nicht gerade freundlich gegenüber; einzelne einseitige Beurteilungen von Jugendschriften gaben den Verlegern zu ernsten Bedenken Veranlassung. Aber allmählich haben doch die Verleger Zutrauen zu der „Vereinigung“ gewonnen; sie senden ihre Manuskripte ein und sind bereit, unter Beihilfe der „Vereinigung“ gute und billige Jugendschriften herauszugeben.

Die Einführung des allgemeinen Stimmrechts hätte unbedingt die Einführung der staatsbürgerlichen Erziehung zur Folge haben müssen; denn der junge Staatsbürger muß doch seine Pflichten kennen, wenn er sie erfüllen soll; dazu reicht aber das, was heute in Volks- und Fortbildungsschulen gelehrt wird, nicht hin. Durch sie, die den wichtigsten Beitrag zur nationalen Erziehung liefert, soll der junge Staatsbürger erfahren, „welche Bedeutung der Staat für den Bürger hat, welches die Bedingungen seiner Existenz und seiner gedeihlichen Entwicklung sind“ und „welche Einrichtung und Gesetze im Gemeinleben zu diesem Zwecke getroffen sind“; wäre diese Kenntnis durch die Volks- und Fortbildungsschule in unserem Volke befestigt, so würden die staatsfeindlichen Parteien nicht so viele blinde Anhänger haben. Die Grundlagen müßte die staatsbürgerliche Erziehung in einem konfessionslosen religiös-sittlichen und geschichtlichen Unterricht haben; der naturwissenschaftliche, deutsche und geographische Unterricht müßten denselben ergänzend zur Seite treten. „Die staatsbürgerliche Erziehung ausschließlich den Kirchen überlassen, wie es heute noch geschieht, heißt die konfessionellen Gegensätze verschärfen, in den Augen der jungen Bürger die Kirche über den Staat stellen und so tatsächlich die Macht jener Institution auf Kosten eines gesunden, praktischen Staatsbürgersinnes, einer verbindenden inneren Einheit und der nationalen und Kulturinteressen verstärken“ (Dr. Unold a. a. O.); außerdem wird die staatsbürgerliche Erziehung im konfessionellen Religionsunterricht nur mangelhaft gepflegt und kann von ihm wegen seiner dogmatischen Grundlage nicht anders gepflegt werden. Der moderne Staat beruht auf der Wissenschaft und diese auf jenem; Staat und Wissenschaft gehören ebenso untrennbar zusammen wie Kirche und Glaube, denn ohne die Verwertung der wissenschaftlichen Errungenschaften ist eine gesunde Entwicklung des politischen, wirtschaftlichen und rechtlichen Lebens im Staate nicht möglich. Die Wissenschaft muß auch für die religiös-sittliche und staatsbürgerliche Erziehung die Grundlage bilden; sie muß die nächsten und höchsten Zwecke und Ziele des menschlichen Einzel- und Gemeinschaftslebens, den Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung auch auf rechtlich-sittlichem Gebiete und die Begründung der bestehenden Einrichtungen und Gesetze abgeben; sie muß in der wissenschaftlichen Ethik uns lehren, daß die vernünftige und edle Persönlichkeit im Dienste des sozialen Ganzen das höchste Ziel unseres Strebens sein muß. Ein solcher auf wissenschaftlicher Grundlage beruhender religiös-sittlicher und staatsbürgerlicher Unterricht ist in unserer Zeit um so notwendiger, als die alten Autoritäten bei den einzelnen immer mehr ihren Einfluß ein-

büßen, der Drang nach Selbständigkeit und Selbstbestimmung immer lebendiger wird und nur durch eine planmäßige, auf den Entwicklungsgesetzen der Menschennatur basierte Erziehung in die rechten Bahnen geleitet werden kann; daraus erwächst dem modernen Staat die hohe Pflicht, „im Interesse seiner Selbsterhaltung, sowie der Behauptung und Förderung seiner Kulturerrungenschaften für die Unterweisung und Erziehung aller seiner künftigen Bürger durch eine selbständige wissenschaftliche und bürgerliche Sittenlehre Sorge zu tragen“ (Dr. Unold a. a. O.). Daß die Kirche, namentlich die katholische, ihre innere, d. h. auf ihren Lehren beruhende Macht über viele ihrer Glieder verloren hat, gestehen wahrheitsliebende Mitglieder des Klerus selbst zu; so sagt der bekannte katholische Pfarrer Hansjakob („Letzte Fahrten“): „Neunzig Prozent der Gebildeten, sechzig Prozent aller Halbgebildeten und fünfzig Prozent des Arbeiterstandes sind bei uns der Kirche entfremdet, innerlich abgefallen und stehen auf dem Standpunkte entweder des flachsten Deismus oder gar des Atheismus“; in der Tat, ein offenes Bekenntnis. Das sind aber offenbar die Folgen eines Religionsunterrichts, der in offenem Widerspruch mit der Wissenschaft unserer Zeit steht; kann aber der Staat einer solchen Kirche die religiös-sittliche Erziehung des Volkes noch länger in der Hand lassen? Die katholische Kirche verlangt „nicht nur für ihre göttlichen Lehren und Gebote, sondern auch für alle ihre sonstigen Anordnungen unbedingten Gehorsam,“ sagt Hansjakob (a. a. O.), „kraft der von Gott ihr verliehenen Autorität; der Geist unserer Zeit aber, der möglichst große persönliche Freiheit erstrebt, ist diesem Verlangen ganz entgegen.“ Daher muß der Staat die religiös-sittliche Erziehung seiner Bürger selbst in die Hand nehmen und nach den Grundsätzen einer auf der Basis der Wissenschaft und damit auch des Geistes unserer Zeit auferbauten Ethik erteilen lassen; die Lehren dieser Ethik sind auf die Natur des Menschen und der menschlichen Gesellschaft begründet und wollen den Menschen zur sittlichen Freiheit führen, bei der er das Gute aus eigenem Trieb und nicht aus Zwang ausübt. Trotzdem man immer wieder auf die Notwendigkeit einer Reform des Religionsunterrichts, mit dem der Sittenunterricht in unseren Schulen verbunden ist, im Interesse der religiösen und sittlichen Erziehung unserer Jugend hingewiesen hat, lassen die maßgebenden Faktoren es ruhig beim Alten; man fürchtet den Kampf mit der Kirche. Der für die Menschheit gefährlichste aller Mißgriffe der Erziehung ist der, „daß man jetzt die Kinder als absolute Wahrheit die alttestamentarische Welterklärung lehrt, der der naturhistorische und der historische Unterricht widerspricht; daß man die Kinder lehrt, die Moral des Neuen Testamentes als absolut bindend zu betrachten, deren Gebote das Kind bei seinem ersten Schritt ins Leben allenthalben verletzen sieht; denn die ganze industrialistische und kapitalistische Gesellschaft ruht gerade auf dem Gegensatz des christlichen Gebots — seinen Nächsten zu lieben, wie sich selbst — nämlich auf dem Gebote: Jeder ist sich selbst der nächste“ (Ellen Key a. a. O.). Damit wollen wir dieses letzgenannte Gebot durchaus nicht als ein sittliches bezeichnen; wir wollen nur andeuten und darauf hinweisen, daß die christliche Moral für unsere Zeit für sich und in ihrer zeitlichen Form für die heutige Zeit nicht mehr genügt. Unsere Kinder sehen aber den Widerspruch zwischen Lehre und Leben, wo er so grell wie hier hervortritt, sehr deutlich; sie sehen auch gar bald die Unmöglichkeit der Ausführung jener Moral als Ganzes ein und müssen sie infolgedessen und mit ihr alle Moral gering schätzen. Die erhabenen Prinzipien der christlichen

Moral erscheinen natürlich in den Formen ihrer Zeit und dem Geiste ihres Schöpfers; in unserer Zeit müssen sie eben, soweit sie noch Gültigkeit für uns haben, in anderen Formen auftreten, wodurch sie an ihrem Wert an sich nichts verlieren. Die „neue Ethik, die durch die Wirklichkeiten des Lebens bekräftigt wird, läßt sich folgerichtig durchführen; kein einziges Gebot dieser Sittenlehre braucht ein leeres Wort zu bleiben. Und in dieser Sittenlehre wird man für alle die ewig tiefen Worte Verwendung haben, die Jesus oder Buddha oder andere große Geister den Menschen gegeben haben; aus diesen Worten werden sie immer weiter Erbauung schöpfen — das will sagen, Material, sich selbst aufzubauen — doch mit der vollen Freiheit, bei jedem von ihnen nur jene Baustoffe zu suchen, die gerade zu dem Stil passen, den sie der Architektur ihrer Persönlichkeit verleihen wollen, ohne doch die Aussagen und das Vorbild des einen oder anderen als das absolut Befolgenswerte zu betrachten" (E. Key a. a. O.). Wir sind aber auch der Ansicht, daß der Moralunterricht nach wie vor mit dem Religionsunterricht verbunden bleiben soll; denn ohne Religiosität, ohne religiösen Glauben und religiöse Begeisterung lassen sich keine idealen Ziele verfolgen, nicht mit Opferwilligkeit verbundene hohe Ziele verwirklichen. Aber auch die religiösen Ideen des Christentums erscheinen heute in anderen Formen als zur Zeit Jesu und in den verschiedenen Zeiten der christlichen Kirche; sie müssen in die der heutigen Weltanschauung entsprechende Form eingekleidet werden, wenn sie Leben behalten sollen. „Sich vor dem Unendlichen und Geheimnistiefen innerhalb des irdischen Daseins zu beugen; die echten sittlichen Werte zu unterscheiden und zu wählen; von dem Bewußtsein der Solidarität des Menschengeschlechts durchdrungen zu sein und von seiner eigenen Pflicht, sich um des Ganzen willen zu einer reichen und starken Persönlichkeit auszubilden; zu großen Vorbildern aufzublicken; das Göttliche und Gesetzmäßige im Weltall, im Entwicklungsverlauf, im Menschengeist anzubeten — dies sind die neuen Handlungen der Andacht, die neuen religiösen Gefühle der Ehrfurcht und Liebe, die die Kinder des neuen Jahrhunderts stark, gesund und schön machen werden" (E. Key a. a. O.). Die deutsche Unterrichtsverwaltung hat in dieser Hinsicht ihre Aufgabe im Hinblick auf andere Staaten spät und noch höchst unvollkommen erkannt; die Schweiz, Dänemark, England, Nordamerika, Norwegen und Frankreich haben dem Gedanken der staatsbürgerlichen Erziehung mehr Verständnis entgegengebracht. Der staatsbürgerliche Unterricht in diesen Ländern hat allerdings noch mancherlei Mängel und Fehler und ist nicht ohne weiteres auf unsere Verhältnisse übertragbar; vor allen Dingen muß gefordert werden, daß die diesbezüglichen Belehrungen ohne Tendenz und Parteistandpunkt gegeben werden und nur dazu dienen, Interesse und Verständnis für das Staats-, Gesellschafts- und Wirtschaftsleben zu wecken und zu fördern.

Eng zusammen mit der staatsbürgerlichen Erziehung hängt die Frage des Moralunterrichts; er ist geradezu eine Konsequenz derselben. Auch hierin ist man im Ausland Deutschland voraus, womit nicht gesagt sein soll, daß man dort schon den rechten Weg gefunden hat; am meisten dürfte der in der Schweiz, z. B. in Bern, durchgeführte konfessionslose Religions- und Sittenunterricht dem Ideal des Moralunterrichts entsprechen. Der in Frankreich seit 1888 eingeführte Moralunterricht hat, wie Dr. Förster in einem Vortrag (Das Problem des Moralunterrichts in Schule und Haus; Pädag. Zeitg.) sagt, „viele abgestoßen, weil er auf einer zu abstrakten Basis steht; durch nackte Moralsätze, durch

Abstraktionen, kann man keine Moral lehren, auch dann nicht, wenn diese, wie es dort häufig geschieht, durch allerhand Anekdoten ausgeschmückt werden." Der Moralunterricht muß auf anschaulicher Basis aufgebaut werden; diese aber muß ihm die Literatur geben. Da nun in dieser wie im Leben überhaupt fast durchgängig die Moral mit der Religion — nicht Konfession — eng verbunden ist, so läßt sich auch der Moralunterricht nicht vom Religionsunterricht trennen. Anderseits muß der Moralunterricht immer zum Leben in Beziehung gesetzt werden; er muß Lebenskunde sein. Zur religiös-sittlichen Literatur gehört auch die Bibel; zu ihr gehören aber auch Schiller und Goethe u. a. Auf den höheren Stufen des Unterrichts soll das Kind auch die Selbständigkeit der Moral kennen lernen, welche der echte Mensch als solche erfüllen muß.

Der Lehrplan einer Schule muß ein einheitliches Gepräge tragen; in den Grundzügen muß er daher von einer Person auf Grund hinreichender Erfahrung und mit theoretischer Begründung festgestellt werden. Es sind im Lehrplan die Richtlinien für den Unterricht gegeben, damit alles am rechten Ort und zur rechten Zeit geschieht. Das Allgemeine und Uebersichtliche ist in ihm daher die Hauptsache. „Der Lehrplan ist eine für eine wirkliche Unterrichtstätigkeit bestimmte, aber der eigentlichen Unterrichtstätigkeit vorhergehende Zerlegung des ganzen Unterrichtsganges nach seiner objektiven Seite hin, um das Zustandekommen und den rechten Fortgang der Unterrichtsarbeit zu sichern; der Lehrplan ist für die wirkliche Unterrichtsarbeit bestimmt, ist aber selbst noch nicht Unterrichtsarbeit, sondern geht ihr vorher" (Friedemann, Leipz. Lehrerzeitung). Wenn er aber nun auch in den Grundzügen von einer Person entworfen ist, so muß er doch in seinen Einzelheiten von der Gesamtheit der Lehrerschaft beraten und gestaltet werden; und zwar muß dies geschehen, bevor der Lehrplan gedruckt ist, damit noch beliebige Aenderungen vorgenommen werden können. Denn die Erfahrungen der Gesamtheit gehen immer weiter wie die Erfahrungen des einzelnen; jeder einzelne in der Gesamtheit wird aber dadurch auch interessiert für die gemeinsame Arbeit. In dem neuen Grundlehrplan für die Berliner Gemeindeschulen dürften wohl die offiziellen derzeitigen Anschauungen über die Gestaltung des Lehrplans einer normalen Volksschule zum Ausdruck kommen; mit Recht beschäftigte sich daher die pädagogische Presse eingehend mit ihm und untersuchte, wie weit man in ihm der heutigen Pädagogik, Wissenschaft und Kunst gerecht geworden ist. Es läßt sich annehmen, daß die Grundsätze, auf denen dieser Lehrplan aufgebaut worden ist, maßgebend für „Allgemeine Bestimmungen" für die ganze preußische Monarchie sein werden; denn eine Reform der „Allgemeinen Bestimmungen" von 1872 dürfte nämlich auf die Dauer nicht zu umgehen sein. Man darf nun von einem für bestimmte Verhältnisse bearbeiteten Lehrplan nicht erwarten, daß er allen pädagogischen Anforderungen entspricht; denn auch der tüchtigste Schulmann muß bei Aufstellung eines Lehrplans mit gegebenen Verhältnissen rechnen, wozu unter andern bestehende gesetzliche Bestimmungen, nicht von heute auf morgen zu ändernde örtliche Verhältnisse u. dergl. gehören. So ist auch der vorliegende Lehrplan das Ergebnis einer Anpassung an gegebene Verhältnisse; von diesen Gesichtspunkten aus muß man ihn beurteilen. Ob man in den drei untersten Klassen „Sach"- oder „Anschauungsunterricht" setzt, ist nebensächlich; die Hauptsache ist, daß man dieses Fach nicht, wie manche Schulmänner wünschen, in „Deutsch" hat aufgehen lassen; denn dann würde der Sprachunterricht den ganzen Sachunterricht in

sich schließen und die Sprache ganz die Sache verschlingen. Wir sind allerdings der Meinung, daß 2 Stunden Sachunterricht in den drei ersten Schuljahren gegenüber 8 resp. 7 Stunden Deutsch viel zu wenig ist; denn hier müssen die Sinne und die Sprache gleichmäßig gebildet werden und darf es durchaus nicht die Aufgabe des Deutschunterrichts sein, „so schnell als möglich die Kinder zur Lesefertigkeit zu bringen" (Müller, Der neue Grundlehrplan für die Berliner Gemeindeschulen; Prakt. Schulmann 1902 H. 8). Vom hygienischen wie vom pädagogischen Standpunkte muß gefordert werden, daß Lesen und Schreiben in den ersten Schuljahren gegen fleißige Uebung der Sinne und der Sprache zurücktreten. Der Anschauungsunterricht muß in enger Verbindung mit dem Werkunterricht in den ersten Schuljahren im Vordergrunde stehen; Lesen und Schreiben dagegen müssen zurücktreten. „Den Nutzen und die Bedeutung des Lesens wird niemand leugnen; aber jedem nachdenklichen Manne muß es stets eine auffallende Tatsache bleiben, daß zur Aneignung einer Fertigkeit, die es nur mit 25 Buchstaben zu tun hat, ein Zeitraum von mehreren Jahren notwendig ist, gleich als ob es sich um eine schwierige Wissenschaft, wie Mathematik, Geschichte oder Physik handelte. Und unsere Aufmerksamkeit wird um so mehr erregt werden, als wir uns sagen müssen, daß durch das langwierige Lesenlernen dem Kinde jene notwendige Zeit geraubt wird, die es für eine unvergleichlich wichtigere Sache brauchte, für die gute und genaue Auffassung der Natur" (A. Schulz, Blätter f. deutsche Erziehung). Das Lesen hat es mit Vorstellungen und Gedanken zu tun, die in bestimmten Zeichen, den Buchstaben, zum Ausdruck kommen; diese Buchstaben soll es in Laute übersetzen und diese zu Worten und Sätzen verbinden, in welchen dann die Vorstellungen und Gedanken sprachlich wiedergegeben werden. Vorstellungen und Gedanken sind also der wirkliche Gegenstand des Lesens; Buchstaben, Worte und Sätze sind nur Zeichen. Der Gegenstand, die Sache, muß aber im Unterricht das erste, der Ausgang sein, wenn er den psychologischen Forderungen entsprechen soll; mit ihnen muß sich demnach auch der erste Unterricht beschäftigen. Sodann aber muß das Kind erst sprechen lernen, bevor es lesen lernt, d. h. bevor es die Buchstaben in Laute übersetzt und diese zu Worten und Sätzen verbindet; dieses Sprechen aber lernt das Kind ebenfalls im Anschauungsunterricht. Durch denselben wird ferner das Auge im Auffassen von Formen und, wenn mit ihm in entsprechender Weise das Formen (in Ton) und das Malen verbunden wird, das Darstellen derselben in Werk und Zeichen und dadurch die Hand geübt; das Auffassen der Buchstabenzeichen und das Darstellen derselben beim Schreiben würde dadurch ungemein erleichtert werden. In dem ersten Schuljahre wenigstens, aber wohl noch länger, kann der Unterricht Lesen und Schreiben entbehren; das Leben aber verlangt beide vom 7- und 8jährigen Kinde nicht. Das 7- und noch besser das 8jährige, durch Anschauungs-, Werk-, Mal- und Sprechunterricht geschulte Kind aber würde sicher in der Hälfte der Zeit und viel leichter Lesen und Schreiben lernen als heute das 6jährige Kind es lernt. Denn dann würden die Worte, die es liest, auch wirkliche Vorstellungen, die es durch die Sinne gewonnen hat, und die Sätze Gedanken in ihm erwecken; es gewinnt dadurch aber zugleich Interesse am Lesen und bereichert durch dasselbe seine geistige Bildung. Sodann ist sein Auge im Umfassen von Formen und Zunge und Hand sind im Darstellen derselben geübt; das erleichtert aber Lesen und Schreiben ungemein.

Auch vom Standpunkte der heute so viel besprochenen künstlerischen Erziehung muß die starke Betonung des Anschauungsunterrichts in den ersten Schuljahren gefordert werden; denn der Anschauungsunterricht ist die erste Stufe zur Kunstbetrachtung, und Werk- und Malunterricht sind die ersten Tätigkeiten in der künstlerischen Erziehung. Das Anschauungsbild, welches im Anschluß an den Gegenstand dem Kinde vor die Augen gebracht wird, soll ja künstlerischen Anforderungen entsprechen, also in gewisser Hinsicht ein Kunstwerk sein; es ist eine Nachahmung der Natur, ein willkürliches Erzeugnis der Einbildungskraft. Das Anschauungsbild stellt mit Rücksicht auf die Auffassungsfähigkeit des Kindes die Natur in ihren auffallendsten und leicht bemerkbarsten Formen dar; das Kunstbild dagegen stellt die Natur nach ihren ästhetischen Formen, gleichsam nach ihrem geistigen Gehalte dar. Schließt sich das Anschauungsbild an den Stoff des Anschauungs- resp. Naturunterrichts an, so liest das Kind leicht aus ihm die Natur heraus; es lernt das Bild auffassen, lernt es lesen und wird auch später das Kunstwerk lesen und geistig auffassen können. Ein Bild hat nur in dem Maße für den Beschauer Wert und bereitet ihm nur in dem Maße Vergnügen, „als er schon von der dargestellten Sache Kenntnis besitzt, als er aus dem eigenen Wissen in das Bild hinein zu tragen vermag, als er die Möglichkeit hat, die bildliche Darstellung mit der Wirklichkeit zu vergleichen" (A. Schulz a. a. O.). Daher hat das Anschauungsbild erst dann als Lehrmittel Wert, wenn an der Sache, die es darstellt, wirkliche Anschauungen gewonnen worden sind; von der Sache zum Bild muß die strenge Forderung sein. So viel als nur möglich muß das Kind die Sache aber in der Natur selbst, in ihrem natürlichen Zusammenhange kennen lernen; hier muß das Kind schon lernen, hier muß es die Schönheit der Natur fühlen und schauen.

Im Religionsunterricht zeigt sich im Berliner Lehrplan kein besonderer Fortschritt; im einzelnen sind ja kleine Verbesserungen zu verzeichnen, im ganzen bleibt es beim alten. So wird den Propheten ein breiterer Raum gewährt und das ganze Alte Testament in Klasse IV (5. Schuljahr) zum Abschluß gebracht; allerdings muß man entschieden bezweifeln, daß sich die Propheten mit 10—11jährigen Kindern erfolgreich behandeln lassen. Auf der Oberstufe findet sich natürlich kein Platz für die Propheten, wenn man den Katechismus, wenn auch gegen früher eingeschränkt, in den Religionsunterricht der Schule, statt in den Konfirmandenunterricht aufnimmt; wäre es für die Schule denn nicht genug, wenn sie „die sittlich-religiösen Wahrheiten zunächst ohne Rücksicht auf den bestimmten Ausdruck, den sie im Katechismus gefunden haben", aus den biblischen Geschichten entwickelt? Im übrigen muß die weise Stoffbeschränkung hinsichtlich der zu memorierenden Sprüche, Bibelstellen und Liederstrophen anerkannt werden; doch ist auch hier des guten immer noch genug.

Bezüglich des Deutschunterrichts dürfte der Erlaß des preußischen Kultusministers vom 28. Februar 1902 über das Lesebuch besonders maßgebend sein; er hat in den wesentlichen Teilen den folgenden Wortlaut: „Abgesehen davon, daß bei Auswahl und Einführung der Lesebücher nicht immer die allgemeinen und besonderen erziehlichen Aufgaben der einzelnen Schule entscheidende Berücksichtigung gefunden haben, sind die Mißstände hauptsächlich darin begründet, daß den Lesebüchern in geringerem oder stärkerem Maße Mängel anhaften. In dem Bestreben, möglichst weiten Kreisen zu dienen, haben sie mehrfach ein zu

allgemeines Gepräge erhalten. Oft sind weder der Charakter der Landschaft, noch die religiösen Verhältnisse, noch die Lebensweise der Bevölkerung zu erkennen, für deren Kinder die Bücher bestimmt sind. Nicht selten haben die Stücke literarisch-ästhetischen Inhalts das Uebergewicht über die realistischen Stücke, so daß namentlich der erdkundliche und der naturwissenschaftliche Stoff nicht selten zu kurz kommt. Inhalt und Ton der Lesebücher sind mehrfach zu hoch ideal. Manche der Bücher führen einen beträchtlichen Ballast veralteter Stoffe mit sich, was in der starken Abhängigkeit von gemeinsamen älteren Quellen und in dem Mangel an eigenem Forschen nach geeigneten Lesestücken seinen Grund hat; unsere Literatur seit 1870 ist zu wenig ausgenutzt. Es macht sich in dem Lesebuche öfter eine literarische und zuweilen auch pädagogische Enge der Auffassung und des Gesichtskreises geltend. Darum hat es seine frühere Bedeutung als Volksbuch nicht behauptet; sein Inhalt ist dem Volke vielfach fremd. Auch die sprachliche Form gibt Anlaß zu Ausstellungen. Bei der Auswahl von Stücken klassischer Meister ist nicht immer darauf geachtet, daß sie für Kinder verständlich sind, und die mit den Stücken vorgenommenen Veränderungen verwischen nicht nur die Eigentümlichkeit der Schreibweise, sondern sind nicht selten Verschlechterungen des ursprünglichen Textes. Selbst die Grammatik, die Rechtschreibung und die Interpunktion sind nicht immer einwandfrei, und auch die Drucklegung, sowie die ganze äußere Ausstattung, einschließlich der Bilder, zeigen erhebliche Schwächen. — Für die Beurteilung der Bücher seien mit Rücksicht auf die ihnen zurzeit am meisten anhaftenden Mängel ohne Eingehen auf Einzelheiten besonders folgende allgemeinen Gesichtspunkte hervorgehoben: 1. Das Volksschullesebuch muß die Eigenart der durch natürliche wie geschichtliche Kräfte entwickelten Landschaften zeigen, für welche es bestimmt ist. Es ist dabei nicht zu übersehen, daß eine beträchtliche Zahl von Regierungsbezirken und Provinzen, ja selbst weite Gebiete mehrerer Provinzen landschaftliche Einheiten bilden. Durch die Rücksicht auf diese dürfen die notwendigen allgemeinen Gesichtspunkte: der preußische Staat, das deutsche Vaterland und das allgemein Menschliche nicht beeinträchtigt werden. Die Bedeutung der Religion für die Erziehung verlangt, daß durch die Lesebücher auch ein Zug religiöser Wärme hindurchgehe. Fernzuhalten dabei ist aber alles, was den Förderungen der Duldsamkeit nicht entspricht, oder was an Bekenntnisstreitigkeiten erinnern könnte; Lesestücke, deren Inhalt sie der ausschließlichen Behandlung im Religionsunterricht zuweist, gehören überhaupt nicht in das Lesebuch. Das Lesebuch muß ferner der Beschäftigung und Lebensweise der Bevölkerung gerecht werden, deren Kinder es benutzen. Landwirtschaft, Industrie, Gewerbe und Handel geben hier die Richtlinien. Ohne in Plattheiten zu verfallen, müssen die Dinge gebracht werden, wie sie wirklich sind. Die Lesestücke dürfen nach Inhalt und Ton dem praktisch nüchternen Bedürfnis nicht ganz abgewandt sein; es herrsche in ihnen ein gesunder Realismus. Ebenso wie das Lesebuch nach seinem Inhalt dadurch beeinflußt wird, daß die Schule, in der es gebraucht werden soll, ein- oder mehrklassig ist, darf auch nicht unberücksichtigt bleiben, ob es für Knaben oder für Mädchen oder für beide zugleich bestimmt ist. — Das Lesebuch muß ebensowohl schöngeistigen wie realistischen Stoff umfassen. Hauptaufgabe beider ist die Charakterbildung des Kindes. Daneben hat das Lesebuch noch eine, allerdings in den richtigen Grenzen zu haltende, mehr literarisch-ästhetische Aufgabe, der auch die Stücke realistischen Stoffes dienen. Ebenso ist es Mittel für die Vertiefung

und Ergänzung des im Sachunterricht Gelernten und gleichzeitig Muster guter sprachlicher Darstellung. Während die erste Aufgabe in den Lesebüchern aller Schulen gemeinsam ist, tritt die zweite in den Lesebüchern der mehrklassigen, die dritte in den Lesebüchern der einklassigen Schulen in den Vordergrund, ohne daß indes die anderen Aufgaben dadurch zu stark zurückgedrängt werden. — Das Lesebuch hat Beiträge zu bringen aus dem Leben des Menschen, wie es der einzelne an sich und als Glied der verschiedenen Lebenskreise — Familie, Gemeinde, Kirche und Staat — durchläuft. Der preußische Staat in seiner geschichtlichen Entwicklung und das Deutsche Reich mit seinen über die Reichsgrenzen, insonderheit über das Meer hinausdringenden wirtschaftlichen Bestrebungen sind hierbei ausgiebig zu behandeln. Gemäß der erziehlichen Aufgabe der Schule gebührt diesem im weitesten Sinne des Worts geschichtlichen Stoffe wegen seiner unmittelbar wirkenden ethischen und religiösen Kraft der breiteste Raum im Lesebuche. Auch das Leben der Natur verlangt im Lesebuch eingehende Berücksichtigung. Es hat daher Darstellungen zu bringen aus den Gebieten der Geographie, der Zoologie, der Botanik, der Chemie und der Physik. Haus- und volkswirtschaftliche, staatsbürgerliche und gesundheitliche Belehrungen, soweit sie dem Kinde aus seinen Lebenskreisen verständlich werden können, dürfen nicht fehlen. — Die Stoffe des Lesebuchs müssen dem auf Grund der ergangenen Bestimmungen ausgearbeiteten Lehrplan der Schule in deren einzelnen Abstufungen sich anschließen. Der gebotene Stoff hat zwar auch der Tätigkeit der Phantasie und der Anregung des Gefühls zu dienen, in erster Linie aber muß er für die Erkenntnis der Wirklichkeit und für das urteilende Nachdenken ausreichend Gelegenheit bieten. — Das Lesebuch vermeide das zerstreuende, verwirrende und abstumpfende Vielerlei und biete mit der zunehmenden geistigen Reife dem Kinde umfassendere Lesestücke einheitlichen Inhalts. — Die Sprache des Lesebuchs muß volkstümlich und darum einfach sein, weil sonst die engbegrenzte und nicht selten ungenaue Sprache des Kindes an ihr sich nicht erweitern und berichtigen kann. Das Lesebuch biete darum Stücke aus den besten Schriften unserer Literatur, soweit sie dem kindlichen Verständnis zugängig sind. Die Ansprüche an Darstellungen, welche eigens für dasselbe angefertigt werden, dürfen nicht etwa geringer sein; auch bei ihnen ist das beste zu verlangen. Dürrer Leitfadenstil ist streng fernzuhalten. Die Prüfung erfolge gerade in diesem Stück besonders genau und unerbittlich. Es sind nicht nur die Schriftsteller der älteren Zeit bis zur Mitte des vorigen Jahrhunderts zu benutzen, soweit ihre Arbeiten noch heute Wert haben, sondern auch solche der neuesten literarischen Entwicklung, und zwar ist ebenso die Buch-, wie die Zeitschriften- und die Zeitungsliteratur mit Stücken, welche durch ihren Inhalt wie die Form ihrer Darstellung den gestellten Forderungen entsprechen, zu verwenden. Die durch Gesetz erfolgte Regelung dieser Frage sowie innere Gründe fordern, daß die Entlehnung möglichst wortgetreu sei. Das Kind soll durch das Lesebuch die Befähigung gewinnen, Bücher und dergleichen lesen zu lernen, wie sie das Leben ihm später bieten wird. Nur in den dringendsten Fällen sind Veränderungen der Form angängig, welche den Sinn nicht beeinflussen. Dichtungen vertragen solche nicht ohne Einbuße ihres poetischen Gehalts; Aenderungen bleiben darum bei ihnen ganz ausgeschlossen; der Reichtum unsrer Literatur auf diesem Gebiete gestattet es. — Eingehendste Sorgfalt verlangt die Rechtschreibung und Interpunktion. In der Grammatik sind sogenannte Verbesserungen zu

vermeiden, die selbst vor unsern Klassikern nicht Halt machen. — Der Umfang des Lesebuchs ist auf das Maß zu beschränken, welches ein Heimischwerden der Kinder in ihm ermöglicht, weil es nur so seiner erziehlichen Aufgabe gerecht werden kann. Namentlich das abschließende Lesebuch gestatte eine lange Benutzung durch das Kind. Die einklassige und die Halbtagsschule kennen am besten außer der Fiebel und dem sich anschließenden Lesebuch für die Unterstufe nur das einbändige Lesebuch. — Die Anordnung der Stoffe innerhalb der einzelnen Bände erfolge nach sachlicher Zusammengehörigkeit und Reihenfolge. Daß der Stoff der Bände für die höheren Stufen ausschließlich konzentrische Kreise zu dem Stoff der niedern Stufen bildet, entspricht nicht dem geistigen Fortschritt der Kinder; gewisse Stoffe seien auf den untern Stufen ein für allemal abgetan. — Der Ausstattung des Lesebuchs mit Bildern ist überall da eine größere Bedeutung nicht beizulegen, wo die Schulen über gute Veranschaulichungsmitetl verfügen, wie in den großen Städten. Bilder von Gegenständen und Vorgängen, welche in dem Vorstellungskreise des Kindes liegen, gehören nicht in das Lesebuch. Nur wirklich gute Bilder, welche für das Verständnis eines Lesestückes unentbehrlich sind, können Aufnahme finden."

Es läßt sich nicht leugnen, daß der Geist des Fortschritts in diesem Erlaß deutlich zu verspüren ist; er sucht den Anforderungen der modernen Pädagogik gerecht zu werden und so die Schule in lebendige Wechselwirkung mit dem Leben der Zeit zu setzen. Das Lesebuch soll wie die Kunst in der Heimat wurzeln; denn erst dann, wenn dies der Fall ist, kann es auch echt volkstümlich sein. Wenn das Lesebuch diese Eigenschaften hat, dann ist der für die Oberstufe berechnete Teil nicht bloß ein Schulbuch, sondern in gewisser Hinsicht auch ein Volksbuch; d. h. auch die Eltern werden wieder zu diesem Lesebuche greifen und es lesen, wenn sie auch dadurch sich nur zum Lesen geeigneter Volksbücher anregen lassen. Sodann soll es Lesebuch und nicht auch Sprach-, Literatur- und Realbuch sein; es soll „ebensowohl schöngeistigen wie realistischen Stoff umfassen; Hauptaufgabe beider ist die Charakterbildung des Kindes." Damit ist klar und deutlich die Aufgabe des Lesebuchs bezeichnet; sie ist die erziehlich-bildende, welcher die literar-ästhetisch, sprachlich und sachlich belehrende untergeordnet ist. Dieser Forderung aber kann das Lesebuch nur dann entsprechen, wenn es seine Stücke „aus den besten Schriften unserer Literatur, soweit sie dem kindlichen Verständnis zugänglich sind", entnimmt; dabei „sind nicht nur die Schriftsteller der älteren Zeit bis zur Mitte des vorigen Jahrhunderts zu benutzen, soweit ihre Arbeiten noch heute Wert haben, sondern auch solche der neuesten literarischen Entwicklung." So wird das Kind angeleitet, Bücher mit Verständnis und Nutzen zu lesen; das ist doch wohl das Ziel des Leseunterrichts. Denn nur durchs Lesen können sich die meisten Menschen später fortbilden; dazu aber müssen sie angeleitet und erzogen werden. Sie müssen nicht bloß lernen, Bücher mit Verständnis und Nutzen zu lesen, sondern auch das geistig und sittlich Bildende, in schöner Sprache Dargestellte jedem anderen Lesestoff vorzuziehen, ja nur solche Bücher überhaupt zu lesen, die geistig und sittlich bildend und künstlerisch erziehend wirken; nur dann dient das Lesen der Bildung einer richtigen Welt- und idealen Lebensanschauung, der vaterländischen Denk- und Sinnesweise. Diesem Ziel muß das Lesebuch dienen; als Hilfsmittel des Sach-Sprachunterrichts dagegen kann es nur soweit dienen, als dadurch sein Hauptzweck nicht geschädigt wird. Hinsichtlich der Aufnahme von

Lesestücken im Dialekt verdient Beachtung, was Masius vom Dialekt sagt: „Ohr und Mund des Schülers zu üben an der melodischen Tonfülle des Dialekts, ihn nachdenken zu lehren über den Unterschied des geschriebenen und gesprochenen Wortes, ihn die Bedeutung der Stelle ahnen zu lassen, welche die Mundarten in der geistigen Lebensentwicklung des Volkes einnehmen, ihn aufmerksam zu machen auf die naive Poesie derselben, ihm die Erkenntnis nahe zu bringen, wie die Sprache an Geistigkeit gewinnt, was sie an sinnlicher Stärke verliert, und endlich durch Vergleichen und Uebersetzen das Sprachgefühl zu steigern: das, dünkt mich, sei eine hinlänglich belohnende und selbst für die Unterstufe noch teilweis erreichbare Aufgabe." Solche Lesebücher sind natürlich nicht, selbst von mehreren Verfassern, baldigst zu verfassen; sie bedürfen längerer Vorbereitung durch eingehendes Studium der betreffenden Literatur, richtige Auswahl, Sichtung und Anordnung nach sachlichen und pädagogischen Gesichtspunkten. In den Berliner Gemeindeschulen sollen ferner noch gelesen werden: Tell, Minna von Barnhelm, Ernst von Schwaben, Jungfrau von Orleans und Hermann und Dorothea.

In der Geschichte hat in dem Berliner Lehrplan der kulturgeschichtliche Teil die nötige Berücksichtigung gefunden; man legt den Schwerpunkt in die Kenntnis der Entwicklung und der gegenwärtigen Verhältnisse der deutschen Kultur und ihres Trägers, des deutschen Vaterlandes und seiner bedeutenden Persönlichkeiten. In den drei Geschichtsstunden der Klasse I sollen Länder-, Verfassungs- und Kulturgeschichte nebeneinander hergehen; es dürfte sich aber empfehlen, diese Stoffe im Zusammenhang unter sich und mit den Trägern der Geschichte zu lehren. Außer einem Lebensbild des Augustus fehlt die ganze alte Geschichte; das geht nach unserer Ansicht zu weit, denn auch der Volksschüler muß etwas von Sokrates, Alexander d. Gr. und Cäsar hören. Bei der Erdkunde ist besonders hervorzuheben, daß in der obersten Klasse der Abschluß des geographischen Unterrichts die wirtschaftlichen Verhältnisse Deutschlands und seine Stellung im Weltverkehr zur Behandlung kommen. Die sozialen Gesichtspunkte des Bildungszieles treten hier sehr deutlich hervor; der Schüler lernt die sozialen Verhältnisse kennen und schätzen und seine Aufgabe als Mitglied der menschlichen Gesellschaft erkennen. „Der ganze Zweck der Erziehung läuft hinaus auf die Erziehung des einzelnen für diese; und damit ist der modernen Zeitrichtung das größte Entgegenkommen bewiesen, ist der Hauptforderung Rechnung getragen, die jede Zeit zu stellen berechtigt ist, nämlich von der Schule die Zurüstung des heranwachsenden Geschlechts für die Zeit selbst zu erwarten" (Müller, Der neue Grundlehrplan f. d. Berliner Gemeindeschulen). Eine Forderung der Gegenwart an die Bildung ist aber auch die besondere Berücksichtigung des naturkundlichen Lehrstoffs; auch hier trägt der Berliner Lehrplan den Forderungen der Zeit die gebührende Rechnung. Wenn Müller (a. a. O.) bemerkt, die biologische Behandlung lasse nur die Behandlung einer geringen Anzahl von Pflanzen zu und sei es infolgedessen nötig, den Schüler noch außerdem durch kurze Besprechung mit anderen Pflanzen bekannt zu machen, um seine Pflanzenkenntnis zu vermehren, so können wir ihm nicht zustimmen; denn nach unserer Ansicht hat es für die Bildung des Schülers gar keinen Wert, wenn er von recht vielen Pflanzen die Namen weiß. Wir finden es auch vollständig gerechtfertigt, daß auf der Oberstufe der Volksschule im Lehrplane der Charakter des Geschlechts berücksichtigt wird; das betrifft ja immerhin nur einzelne Teile des naturkundlichen und mathematischen Unterrichts, so daß in der Hauptsache

der Unterricht für beide Geschlechter gleich ist. Wir finden es sehr berechtigt, daß „der Rechenstoff durch Beseitigung solcher Sachbeziehungen zu vereinfachen“ ist, „die für das wirkliche Leben keine Bedeutung haben“; wie manches kann gerade aus dem Rechenlehrstoff entfernt werden, das uns als „Hergebrachtes“ oder dem System zuliebe noch darin einen Platz einnimmt. Wir können uns für die algebraischen vier Species, die Proportionen und die Gleichungen mit einer und mehreren Unbekannten in der Oberklasse der Volksschule nicht befreunden; die Schüler haben Arbeit genug, wenn sie die bürgerlichen Rechnungsarten beherrschen. Der in der Gegenwart am meisten umstrittene Lehrgegenstand ist das Zeichnen; in Preußen herrschte seit den achtziger Jahren Stuhlmann; der Berliner Lehrplan macht aber dieser Herrschaft ein Ende und setzt an die Stelle des geometrischen Zeichnens oder neben das letztere das Naturzeichnen. „Der Zeichenunterricht,“ so heißt es darin, „soll die Schüler befähigen, die Natur und die Gegenstände ihrer Umgebung nach Form und Farbe zu beobachten und das Beobachtete einfach und klar darzustellen.“ Auf der Unterstufe ist das Zeichnen mit dem Anschauungsunterricht verbunden oder steht (2. und 3. Schuljahr) in engster Beziehung zu demselben; Gegenstände desselben, die im Gesichtskreise des Schülers liegen, werden aus dem Gedächtnisse dargestellt. Als Lernmittel sollen Packpapier, das mit Klammern an aufstellbaren Papptafeln befestigt wird, Kohle, Kreide und Farbstift verwandt werden; auch das Zeichnen an der Schultafel soll geübt werden. Auf der Mittelstufe (4. und 5. Schuljahr) sollen flache Gegenstände, besonders Naturformen gezeichnet werden, wobei auch die Farbe berücksichtigt werden soll; als Lernmittel sollen weißes und getöntes Papier, Wasserfarbe, Pinsel und weicher Bleistift dienen. Auf der Oberstufe (6., 7. und 8. Schuljahr) tritt neben das Freihandzeichnen das Linearzeichnen; in Klasse III (6. Schuljahr) soll letzteres mit der Raumlehre verbunden sein, in den beiden folgenden Klassen soll ihm jede vierte Stunde gewidmet werden. Das Freihandzeichnen soll sich an Gegenständen der Natur und des Gewerbes anschließen; auch hier sollen neben den körperlichen Formen die Farben berücksichtigt werden. Die Lehrmittel sind dieselben wie auf der Mittelstufe. Dieser Lehrplan soll nach Verfügung des preußischen Kultusministers in den Seminarübungsschulen erprobt werden und dürfte dann allmählich in den preußischen Volksschulen zur Einführung kommen. Aber er bedarf auch noch der Probe in ein- und mehrklassigen Volksschulen; vor allen Dingen aber muß das Seminar für die entsprechend ausgebildeten Lehrer sorgen, und die schon im Amte befindlichen Lehrer müssen durch Zeichenkurse mit der neuen Methode im Zeichenunterricht bekannt gemacht werden.

Der hauswirtschaftliche Unterricht wird immermehr als notwendiger Lehrgegenstand für die Mädchenschulen anerkannt; in Lehrerkreisen streitet man nur darüber, ob er in die Volks- oder in die Fortbildungsschule gehört. Die Lehrerwelt steht der obligatorischen Einführung dieses Lehrgegenstandes in die Volksschule nicht sympathisch gegenüber; sie befürchtet davon ein Herabdrücken der geistigen Bildung und behauptet, Kinder von 13—14 Jahren entbehrten „des nötigen Ernstes für das Verständnis und der erforderlichen Umsicht und Reife für die Ausführung der einschlagenden Arbeiten“. Es wäre gewiß freudig zu begrüßen, wenn jede Mutter befähigt und in der Lage wäre, ihren Mädchen die nötige Unterweisung und Belehrung in der Haushaltungskunde und in den weiblichen Handarbeiten zu geben; die Schule könnte dann von dieser Unterweisung und Belehrung absehen. Leider ist dies aber selten

der Fall; und so muß die Schule ergänzend eintreten. Theorie und Praxis aber müssen Hand in Hand gehen; daher darf sich die Schule nicht auf Belehrungen beschränken, sondern auch die Unterweisungen, in denen dieselben praktisch verwertet werden, hinzufügen. Geschieht dies in pädagogischer Weise, so ist der Haushaltungsunterricht so erziehend und bildend wie es kaum ein anderer Unterricht sein kann; er ist dann ein organischer Teil des Lehrplans, der Klassenlehrer knüpft an die im Haushaltungsunterricht gemachten Erfahrungen an und die Haushaltungslehrerin verwertet die im andern Unterricht (Naturkunde, Rechnen) gewonnenen Kenntnisse und Fertigkeiten. Daß die Mädchen im letzten Schuljahr aber für einen solchen Unterricht reif sind, bedarf doch für den Schulmann keiner Begründung; den Ernst des Lebens haben die die Volksschule besuchenden Mädchen schon früher kennen gelernt. Warum aber sollen sie die hier durch eigene Erfahrung gewonnenen und durch Uebung befestigten Kenntnisse und Fertigkeiten leichter vergessen, als die anderen in der Schule gewonnenen Kenntnisse und Fertigkeiten, für die sie wenigstens nicht mehr Veranlassung und Gelegenheit zur Anwendung haben als für jene? Denn auch das Fabrikmädchen kann abends und Sonntags seine Kochkunst verwenden. Selbstverständlich soll damit nicht die Fortbildungsschule für Mädchen als unnötig erklärt werden; denn die Volksschule kann auch im hauswirtschaftlichen Unterricht nur die Grundlage legen, für welche der Ausbau ebenso heilsam ist als in anderen Lehrgegenständen. Viele Schülerinnen der höheren Mädchenschule haben Zeit und Gelegenheit, die hauswirtschaftliche Unterweisung und Belehrung in der Familie zu erhalten; trotzdem fordert man in neuerer Zeit auch für die höhere Mädchenschule die Einführung des hauswirtschaftlichen Unterrichts. Wenn man bei den die Volksschule besuchenden Mädchen eine durch den hauswirtschaftlichen Unterricht herbeigeführte Ueberbürdung befürchtet, so muß man sich fragen, ob die Mädchen die 4 wöchentlichen Mehrstunden wirklich zur Erholung benutzen können oder ob sie nicht mit häuslichen oder anderen Arbeiten beschäftigt werden, die sie mehr anstrengen und in nicht so gesunden Räumen vollzogen werden als der hauswirtschaftliche Unterricht; auch muß bedacht werden, daß der hauswirtschaftliche Unterricht nicht dieselbe geistige Anstrengung verlangt wie ein anderer Unterricht.

Versuche zu einer gründlichen Reform des Schulwesens werden in den „Landerziehungsanstalten“ gemacht; solche bestehen zurzeit in Abbotsholme (England), Ilsenburg und Haubinda (Deutschland) und Glarisegg (Schweiz); sie „wollen gegenüber einer einseitigen Unterrichtsmethode das Erziehende im weiteren Sinne zur Geltung bringen und nehmen neben dem wissenschaftlichen Unterricht vor allem auch praktische Arbeit, Landbau und Werkstätte, in ihren Erziehungsplan auf.“ Sie sehen „in der physischen Arbeitsbildung geradezu eine Wurzel der intellektuellen und sittlichen Bildung“ (Dr. W. Frei, Landerziehungsheime) und knüpfen dabei an die Philanthropine des 18. Jahrhunderts an. Das englische Erziehungswesen, so mangelhaft es noch im allgemeinen und einzelnen ist, erzieht ohne Zweifel die jungen Engländer zur Selbständigkeit und Initiative; der französische Soziologe Demolins führt daher die Ueberlegenheit der angelsächsischen Rasse auf die Erziehung ihrer herrschenden Klasse zurück. Das Landerziehungsheim in Abbotsholme sucht nun die der englischen Mittelschule eigene Berücksichtigung der körperlichen Erziehung mit dem in diesen Schulen herrschenden humanistischen Bildungsideal zu einem einheitlichen Ganzen zu verschmelzen;

er sucht eine harmonische Bildung durch vielseitige körperliche und geistige Betätigung zu verwirklichen. „Mit deutscher deduktiver Denkkraft und Gemütsstimmung und englischer induktiver Beobachtungsgabe, Willensstärke und Anwendungsfähigkeit soll französische Einbildungs- und Darstellungskraft nach Möglichkeit vereinigt werden“ (Dr. Frei a. a. O.); während man der deutschen Pädagogik die Unterrichtsmethode entnahm, gewährte die englische das Vorbild harmonischer Erziehung. Nach denselben Gesichtspunkten wird der Unterricht in den deutschen Landerziehungsheimen erteilt; „ein streng psychologisches Verfahren, welches das Interesse des Schülers benutzt, indem es ihn zur Selbständigkeit im Vergleichen und Beobachten heranzieht, und überall von der praktischen Uebung und der Anschauung ausgeht, sucht den Erfolg zu sichern, der nicht beschränkt bleiben soll auf die Aneignung bloßen Wissens (Begriffe!), sondern zum Können fortschreiten und zur Bildung und Betätigung der Gesinnung“ (Dr. Frei a. a. O.) führen soll. In erster Linie tritt uns in den Landerziehungsheimen eine bessere Wertschätzung der physisch-technischen Bildung entgegen, wie wir sie in unseren Schulen im allgemeinen nicht finden; denn da das Fortkommen im Leben bei den höheren Ständen in der Hauptsache seither von der geistigen Bildung abhing, so ist die Muskelkraft wie die Handarbeit, in deren Dienst sie steht, in der allgemeinen Wertschätzung gesunken. Der erzieherische Wert der physischen Arbeit beruht aber neben der Uebung der Muskelkraft, der Bildung gewisser praktischer Fertigkeiten, in der Erwerbung anschaulicher Kenntnisse und der Umsetzung derselben in praktische Werte; sie dient daher ganz besonders der Willensbildung. Allerdings scheint uns die Art und Weise, wie in den Landerziehungsheimen die physisch-technische Bildung gepflegt wird, noch nicht in dem richtigen Verhältnis zur geistigen Bildung zu stehen; wenigstens muß sie in öffentlichen Schulen nach einer anderen Methode verfahren. Da Gesinnungsbildung die oberste Absicht beim Unterricht ist, so muß aller Unterricht im Dienste derselben stehen; „ob Gesinnungsunterricht oder nicht, liegt mehr an der Methode und an dem Lehrer als an dem Stoff“ (Frei a. a. O.). Nun wird ja selbstverständlich dazu der aus dem Menschenleben entnommene Stoff geeigneter sein als wie z. B. Mathematik oder Grammatik; immerhin kann aber auch dieser Lehrstoff der Gesinnungsbildung dienstbar gemacht werden. Und so darf sich auch die religiös-sittliche Bildung nicht auf die Religionsstunden beschränken, sondern muß überall, wo sich im Unterricht Gelegenheit findet, gepflegt werden, ohne jedoch solche Gelegenheiten künstlich zu schaffen.

Auch in Wertheim a. M. ist eine „deutsche Nationalschule“ im verflossenen Jahre errichtet worden; „die Anstalt,“ so heißt es in dem Programm, „will zu ihrem bescheidenen Teile nach außen der Pflege der deutschen Sprache und Gesittung, sowie der Hochhaltung des Namens und der Ehre der deutschen Nation, im besonderen aber der Förderung der deutschen weltwirtschaftlichen Interessen dienen. Nach innen will sie eine Lehranstalt sein, welche nicht etwa nur Lernende bezw. Lehrlinge überhaupt zu einem Amte oder Geschäfte anlernt (Lernschule bezw. Fachschule), sondern eine Schule, welche Söhne von Deutsch-Ausländern wie von Reichsdeutschen zu dem hohen Berufe erzieht (Erziehungsschule), die oben bezeichneten Zwecke verwirklichen zu helfen unter gleichzeitiger Wahrung ihrer besonderen bürgerlichen, amtlichen oder geschäftlichen Pflichten und Interessen. Zur Erfüllung dieser Aufgabe hat sich die Anstalt zunächst ähnliche Ziele gesetzt, wie sie jetzt wieder von den Landerziehungsheimen

verfolgt werden, nämlich: Tugendhaftigkeit und Sittlichkeit, schlichte Frömmigkeit, Gemeinsinn, weltmännische Bildung, Arbeitstüchtigkeit und allgemeine Brauchbarkeit, Mannhaftigkeit und Selbstvertrauen. Sodann soll der Schule das Wesen der für wirtschaftliche Sonderzwecke errichteten Kolonialschulen zu eigen sein. Endlich will sie den Charakter der sogenannten Schulvereinsschulen bezw. deutschen Auslandsschulen besitzen, welche sich nach dem Lehrplane der staatlichen Volks- bezw. Mittelschulen insbesondere die Erhaltung des Deutschtums im Auslande angelegen sein lassen. Zu diesem Zwecke wird in der Anstalt besonders noch die Ausbildung von deutschen Knaben aus überseeischen Siedlungsgebieten zur Ausübung des Lehrerberufs in ihrer Heimat ins Auge gefaßt." Sie nimmt die Schüler mit dem 9. oder 10. Lebensjahre auf und hat einen neunjährigen Kurs. „Für die Wahl der Lehrstoffe und die Methode des Unterrichts ist maßgebend deren Anpassung an die Anstaltszwecke und der Grundsatz der Gleichwertigkeit von Wort, Zeichen und Werk; — Reformzeichnen und handwerkliche Arbeit unterstützen und ergänzen den gesamten übrigen Unterricht ganz besonders in der Naturkunde. — Die gleichmäßige Betonung von Wort, Zeichen und Werk gerade für die Erziehung im frühen Knabenalter ist u. E. eine vollkommen berechtigte Forderung der modernen Pädagogik. Wir haben deshalb den Werk- und Zeichenunterricht in organische Verbindung mit den durch das Wort vermittelten Lehrgegenständen gebracht. Behufs voller Durchführung unserer Lehrmethode beabsichtigen wir später auch die Unterstufe selbständig auszugestalten. Gleichzeitig hiemit soll dann auch der Unterricht in der Musik — Verbindung von Theorie und Praxis unter besonderer Pflege der deutsch-nationalen Musik — unter die Pflichtfächer aufgenommen werden."

IV. Lehrerverhältnisse.

Die Schulleitungs- und Schulaufsichtsfrage wird sich um so eher und leichter dem Ideal derselben nähern lassen, je mehr der Lehrer dem Ideal desselben näherkommt; deshalb ist die Lehrerbildungsfrage die Kernfrage der ganzen Schulverfassung. Abgesehen von anderen seit Jahren in dieser Hinsicht erhobenen Forderungen muß in den Lehrerbildungsanstalten mit Rücksicht auf die Forderungen unserer Zeit an den Unterricht die künstlerische Bildung mehr wie seither gepflegt werden; wir brauchen Lehrer, die Kunstkenner sind, damit sie die künstlerische Erziehung in der Schule pflegen und die in dieser Hinsicht geeigneten Lehrmittel auswählen können. Wir brauchen Volksschullehrer im wahrsten Sinne des Wortes, die Lehrer der Volksjugend und Berater der Erwachsenen sein können. „Leider," sagt Dr. Unold (Die höchsten Kulturaufgaben des Staates), „wissen die deutschen Lehrer auch selbst kaum, was zu einer zeitgemäßen brauchbaren Lehrerbildung not tut: nicht eine kümmerliche Prunkbildung durch ein bißchen Latein oder Französisch, wie es jetzt verlangt wird, sondern eine möglichst gründliche Unterweisung in Ethik, Nationalökonomie, Staats- und Rechtslehre, damit sie nicht nur gute Erzieher der künftigen, sondern auch zuverlässige Berater der heutigen Staatsbürger, zumal in den ländlichen Gemeinden würden." Die allgemein-wissenschaftliche Bildung in den Lehrerbildungsanstalten muß erweitert und vertieft, aber auch vom Fluche des Encyklopädismus befreit werden; die beruflich-

pädagogische Bildung muß nach der psychologisch-ethischen Seite vertieft und nach der praktischen erweitert werden. Die bürgerlich-gesellschaftliche Bildung fehlt fast ganz. Es kommt gar nicht so sehr darauf an, ob Internat oder Externat; es kommt nur daruf an, ob der Zweck erreicht wird. Der werdende Lehrer darf nicht abgeschlossen werden von der Welt; er muß mit der großen Welt, dem Volk und den sogenannten gebildeten Ständen in Berührung bleiben. Dabei darf die Freiheit nicht mehr als notwendig beschränkt werden; „die Erfahrung hat gezeigt, daß es eine aus dem Gemüte des Zöglings hervorgehende Freiheit gibt, die derjenigen des Zwangs hundertmal überlegen ist. Es ist eine im höheren Schulwesen bekannte Tatsache, daß z. B. knabenhafte Ungezogenheiten unter den Studierenden des Polytechnikums häufiger vorkommen als bei den Studenten der Universität. Man hat das mit Unrecht in Zusammenhang gebracht mit der den Polytechnikern mangelnden klassischen Bildung. Der Grund liegt viel näher und wird durch die Erfahrung aller praktischen Schulmänner bestätigt: Je mehr Zwang, desto mehr Auflehnung dagegen." (Dr. Frei, Landerziehungsheime.). Das Internat hat seine Licht- und Schattenseiten, wie Sem.-Oberlehrer Dr. Weinhold eingehend darlegt (Seminar und Internat, Päd. Blätter, 1902 H. 9); die Schattenseiten wiegen aber vor. Nun besteht aber einmal das Internat und seine Aufhebung ist schon mit Rücksicht auf die vorhandenen Gebäude rc. von heute auf morgen nicht möglich; da sollten wenigstens die oberen Jahrgänge außerhalb des Seminars wohnen. Der Staat sollte um seiner eigenen Erhaltung und Entwicklung willen der Lehrerbildungsfrage die größte Aufmerksamkeit widmen und zwar ganz besonders der der Volksschullehrer; denn diese letzteren haben den größten Einfluß auf die Erziehung und Bildung des Volkes und somit auf die zukünftige Entwicklung unseres Volkslebens. Aber leider haben die maßgebenden Faktoren im Staatsleben hierfür noch nicht das nötige Verständnis; sie tun nur, was sie unbedingt tun müssen. Für die Lehrerbildungsanstalten aber sollte man die im Fache der Volksschulpädagogik theoretisch und praktisch tüchtigsten und befähigtsten Männer auswählen; denn nur solche können tüchtige und für ihren Beruf begeisterte Erzieher und Lehrer ausbilden. „Der Staat," sagt H. Schmitt (a. a. O.) „läßt sich's große Summen kosten, um edle Rassetiere zu züchten; um Aufzucht edler Rassepädagogen bemüht er sich nicht, und doch hätte er in der Hauptsache nichts anderes zu tun, als durch seine Aufsichtsorgane die befähigtsten — nicht immer die beliebten! — Pädagogen ausfindig zu machen — etwa mit annähernd demselben Eifer, wie Friedrich Wilhelm I. die langen Kerls überall ausfindig zu machen wußte — diese prädestinierten Lehrerbildner dann in das für ihre Entwicklung und segensreiche Betätigung denkbar günstigste Milieu zu bringen und sie dann unter den denkbar günstigsten pekuniären und Rangverhältnissen zu erhalten. Staat, schaffe Vorbilder, schaffe Meister! schaffe auch den Pädagogen Meisterateliers, wie du sie den Malern und Bildhauern schaffst! Schaffe eine Hochschule der praktischen Pädagogik, wie du eine Hochschule der Musik, der bildenden Künste geschaffen hast. Mache deine Schulräte zu lauter Meistern oder umgekehrt, mache nur lauter Meister der Lehr- und Erziehungskunst zu Schulräten. Lasse zum Lehrerberuf nur zu, wen echte Erzieherbegabung nachweislich dazu befähigt und laß des begeisterten Lehr- und Erziehungskünstlers Arbeitskraft und Seelenschwung nicht totschlagen durch Ueberbürdung, Fronarbeit und vor allem nicht durch kränkende Zurücksetzung." Gerade der Volksschullehrer, der die Fundamente zur Bildung legen und einen oft mit Unkraut

bewachsenen Acker bepflanzen soll, muß eine gründliche wissenschaftlich-volkstümliche Bildung haben; gerade der Elementarunterricht setzt eine gründliche Kenntnis der Kindesseele und ihrer Entwicklung und der darauf erbauten Pädagogik voraus.

Im Lehrerstand herrscht immer noch eine große Meinungsverschiedenheit hinsichtlich der Bildungsanstalten, auf welchen die Vorbereitung auf das Seminar erfolgen soll; das gibt manchen Staaten Veranlassung, hübsch alles beim alten zu lassen. Wie weit noch in dieser Hinsicht die Ansichten auseinandergehen, das zeigen die Verhandlungen auf der Hauptversammlung des bayrischen Volksschullehrervereins (1902), auf welcher ein Volksschullehrer und ein Seminarlehrer ihre diesbezüglichen Forderungen aufstellten; Lehrer Eisenhofer fordert für den Eintritt ins Seminar Absolvierung des Realgymnasiums, resp. des Gymnasiums oder der Oberrealschule, Seminaroberlehrer Schober den erfolgreichen Besuch einer vierkursigen Präparandenschule mit einer fremden Sprache. In Preußen sind, wie im vorigen Jahresbericht berichtet worden ist, neue Lehrpläne für die Präparandenschulen und Seminare aufgestellt worden; ob und wie bald sie durchgeführt werden, ist eine andere Frage. Denn einerseits fehlt es an Geld zur Errichtung der nötigen Zahl von staatlichen Anstalten; andererseits aber lastet der Lehrermangel schwer auf dem Volksschulwesen und hindert auch die Hebung der Lehrerbildung. Noch fast zwei Drittel aller Präparandenschulen sind nach den Erörterungen im preußischen Abgeordnetenhaus Privatanstalten; neben 134 Seminarien stehen im Etat nur 48 Präparandenanstalten. Nach einer Verfügung des Ministers sollen an allen staatlichen und städtischen Präparandenschulen eine private, vom Präparandenanstaltsvorsteher zu leitende Vorklasse eingerichtet werden, damit die Anstalten dreiklassig werden; das ist ein kläglicher Notbehelf, der einem Staate wie Preußen nicht zur Ehre gereicht. An jeder staatlichen Präparandenanstalt ist neben dem Vorsteher nur ein sogenannter zweiter Präparandenlehrer etatsmäßig angestellt; alle übrigen Lehrkräfte werden remuneratorisch beschäftigt, können also nur einen Teil ihrer Kraft der Anstalt widmen. Soll in den Präparandenanstalten etwas Tüchtiges geleistet werden, so müssen sie wenigstens in der besten Weise mit Lehrkräften und Lehrmitteln ausgestattet sein; die Lehrer an denselben müssen ihre ganze Kraft dem Unterricht an der Anstalt und der Vorbereitung für denselben widmen können. Wie die Gehälter jetzt sind (Vorsteher: 2100—3800 Mark nebst freier Wohnung) können aber die besten Lehrer für die Präparandenanstalten nicht gewonnen werden, denn die Rektoren an Volks- und Mittelschulen beziehen in den größeren Städten 4000—4500 Mark Gehalt und mehr. Auch die Gehälter der ordentlichen Seminarlehrer (2100—3800 Mark in 24 Dienstjahren) sind so bemessen, daß hier sich nicht gerade die besten Kräfte zur Verfügung stellen resp. festgehalten werden können; in die Stelle der Oberlehrer und Direktoren aber rücken sie selten ein, denn 90 % der Direktoren und 70 % der Oberlehrer haben akademische Bildung. „Man kann sich," sagte ein Mitglied des Abgeordnetenhauses, „in die Seele eines solchen ordentlichen Seminarlehrers hineindenken, wenn er sein halbes Leben an einer solchen Anstalt verbracht hat, tüchtig war, Erfolge zu verzeichnen hatte, und es wird ihm nun ein ganz junger akademisch gebildeter Oberlehrer vorgesetzt, ohne daß er jemals oder nur kaum die Aussicht hat, in eine ähnliche Stellung eintreten zu können; . . . ich kann es deshalb nur als berechtigten Wunsch empfinden, wenn bei den seminaristisch gebildeten Lehrern der dringende Wunsch besteht, daß

ihnen wenigstens die Möglichkeit gewährt werde, nach einer bestimmten Zeit, vielleicht nach 12 Jahren, den Rang und den Gehalt eines ordentlichen Oberlehrers zu erwerben." Allerdings erwiderte der Regierungsvertreter, der verstorbene Ministerialrat Dr. Kuegler, es sei „seit einer längeren Reihe von Jahren feste Praxis der Unterrichtsverwaltung, nicht darnach zu fragen, weder bei der Anstellung der ordentlichen Seminarlehrer, noch bei der Berufung der Direktoren und Oberlehrer, noch bei der Auswahl der Kreisschulinspektoren, auf welchem Wege der Betreffende seine Vorbildung erlangt hat; sie fragt nur nach der Tüchtigkeit des Mannes und stellt ihn unterschiedlos an, gleichviel welchen Bildungsgang er genommen hat." Der Regierungsvertreter konnte auch darauf hinweisen, daß in letzter Zeit in der Berücksichtigung der seminaristisch gebildeten Lehrer bei Besetzung der Seminaroberlehrer-, Seminardirektor- und Kreisschulinspektorstellen ein Fortschritt zu verzeichnen sei und die Regierung durch die Abhaltung von Fortbildungskursen in Berlin bestrebt sei, die seminaristisch gebildeten Lehrer für die letztgenannten Stellen besonders zu befähigen. Gegenüber anderen Ländern, wie z. B. Hessen, ist hier Preußen noch weit vor; denn hier sind die Seminaroberlehrer- und Seminardirektorstellen nur für akademisch Gebildete zu erlangen und ein seminarisch Gebildeter kann sie nicht bekommen, auch wenn er zu seiner Fortbildung die Hochschule besucht hat. Aber auch in Preußen muß man leider sagen: „Die Worte hör' ich wohl, allein mir fehlt der Glaube!" Denn es ist immer ein kleiner Prozentsatz, dem die Beförderung vom Seminarlehrer in höhere Stellen zuteil wird; die meisten müssen ihr Los geduldig ertragen. Auf eine Vermehrung der Zahl der Oberlehrerstellen zu Gunsten der seminarisch gebildeten Seminarlehrer aber will sich die preußische Regierung nicht einlassen, weil dadurch „die gegenwärtige Organisation der Lehrerkollegien der Seminare aufgehoben" würde; das ist deutlich genug gesagt, denn es wird dadurch klipp und klar gesagt, daß die überwiegende Mehrheit der Oberlehrerstellen auch fernerhin den Seminarikern verschlossen bleibt. Diese werden auch fernerhin zusehen müssen, wie ihnen junge Theologen und Philologen 2c., die noch völlig unerfahren im Schulamt sind, als Oberlehrer vorgesetzt werden; ob sie noch dazu zu den tüchtigen Lehrkräften gehören, wird selbst von den akademisch gebildeten Lehrern bezweifelt. Der Landesverein preußischer Seminarlehrer hatte auf seiner Vertreterversammlung 1902 beschlossen, eine Denkschrift über die Rang- und Besoldungsverhältnisse der Leiter und Lehrer an den Seminarien und Präparandenanstalten auszuarbeiten; dieselbe ist auch im Druck erschienen (Gotha, Thienemann). In derselben wird zunächst eine Erhöhung der Bildung gefordert; „für die künftigen Seminarlehrer sollte die Universität geöffnet werden." Die Seminarlehrer erbitten sodann „eine einheitliche Gehaltsskala für alle Lehrer an den Lehrerbildungsanstalten ohne Unterschied der Vorbildung und die Beförderung der dienstälteren Hälfte sämtlicher Seminarlehrer zu Seminar-Oberlehrern." Endlich wird gefordert, daß auch an den Präparandenanstalten nur im Volksschulwesen bereits erfahrene Lehrer angestellt werden, welche das Mittelschul- und Rektoratsexamen abgelegt haben; sie sollen auch in die bezeichnete Gehaltsskala eingereiht werden.

Wie sich die Durchführung der neuen preußischen Lehrpläne in der Praxis gestalten wird, das zeigt ein vom Lehrerkollegium des Weißenfelser Seminars auf Grund dieser allgemeinen Lehrpläne verfaßter und vom Direktor des Seminars herausgegebener ausführlicher Lehrplan;

er durfte daher Veranlassung zur kritischen Betrachtung geben. Der Religionslehrplan umfaßt 24 Seiten; es fällt bei ihm zunächst auf, daß sowohl in stofflicher wie in methodischer Hinsicht nicht die Forderungen berücksichtigt sind, welche Wissenschaft und Pädagogik heute stellen. Abgesehen davon, daß der schon in der Volksschule und im Konfirmandenunterricht wiederholt behandelte Lehrstoff nochmals in der Präparandenschule behandelt werden soll und zwar in einer Weise, wie sie für Volksschüler geeignet ist, fällt die große Menge des Memorierstoffes auf; derselbe übertrifft noch bedeutend den in dem im Ministerialerlaß von 1878 veröffentlichten Organisations- und Lehrplan für Präparandenanstalten enthaltenen Memorierstoff. Nichts deutet darauf hin, daß der Zögling in dem dreijährigen Präparandenkurs etwas wesentlich Neues erfährt, es sei denn die im letzten Halbjahr erfolgende Behandlung des Kirchenliedes; es läßt sich vielmehr vermuten, daß hier ein erneutes Breittreten der bekannten Geschichten und Katechismussätze stattfindet, durch welches eine Lähmung des Interesses unbedingt eintreten muß. Mit Jünglingen im Alter von 14—17 Jahren sollte man den bekannten Stoff kurz wiederholen und dann von einem höheren Gesichtspunkte behandeln; die Bibelkunde muß hier im Vordergrunde stehen und nicht die biblische Geschichte. Wenn dies aber der Fall ist, so wird dem Zögling auch die Unterscheidung zwischen Wesentlichem und Unwesentlichem zum vollen Bewußtsein kommen; im andern Falle aber kommt man über eine gedankenlose Aneignung des Stoffes nicht hinaus, wie es auch nach den Anweisungen zur Behandlung der biblischen Geschichten nicht anders zu erwarten ist. Wenn nun auch im Seminar die Propheten und Psalmen, sowie das Leben Jesu besondere Berücksichtigung erfahren, so liegt doch auch hier der Schwerpunkt in der Bibelkunde; die Bibel muß dem Zögling als ein Sammelwerk erscheinen, „dessen einzelne Schriften durch die Eigenart ihrer Entstehungsweise, ihrer Verfasser und ihrer Entstehungsepochen bedingt sind" (Kabisch, Päd. Bl.; 1902, 5). Seitdem z. B. Delitzsch u. a. nachgewiesen haben, daß die Urgeschichten 1. Mose 1—11 auf babylonischen Sagen beruhen, kann man doch nicht mehr von einer „heilsgeschichtlichen Bedeutung" dieses Zeitabschnittes reden; man muß vielmehr dem Zögling zeigen, wie die ebräischen Schriftsteller diese Sagen in den Dienst der monotheistischen Religion gestellt haben. Ebenso muß im Neuen Testament gezeigt werden, was als geschichtlicher Kern angesehen und was als Legende oder dogmatische Zutat angesehen werden kann; die Bibelkritik muß auch hier vollständig zu ihrem Rechte kommen, es muß auch der Meinungsverschiedenheiten über einzelne Punkte gedacht werden. Die Geschichte muß sich in dem bezeichneten Lehrplan mit kaum mehr als fünf Seiten und die Geographie mit vier begnügen; hier sind schon in den ministeriellen Bestimmungen selbst Mängel, die im vorigen Jahresbericht besprochen worden sind. In genanntem Lehrplan werden dieselben aber noch vergrößert; das Einprägen des hauptsächlich politisch-geschichtlichen und des geographischen Stoffs scheint die Hauptsache zu sein. Wenn unsere Lesebücher nach den oben dargelegten Gesichtspunkten neu bearbeitet worden sind, dann werden aus denselben manche Dichter verschwinden und andere an ihre Stelle treten, die heute mehr Bedeutung haben; das wird auch eine Aenderung im Lehrplan der Literatur der Präparandenschule und des Seminars zur Folge haben. Von diesem Gesichtspunkte aus muß man an dem vorliegenden Lehrplan manches tadeln; von neueren Dichtern ist wenig zu bemerken, namentlich fällt das Fehlen von Hebbel und Ludwig auf. In der Privatlektüre

sollten nur die wertvollsten Schriften benutzt werden; Schriftsteller wie Muschi u. a. unbekannte Größen gehören nicht hinein und andere, die ins Seminar gestellt sind (Hauffs Lichtenstein u. a.) gehören in die Präparandenschule. Der Pädagogik widmet der Lehrplan 10 Seiten; das entspricht ganz und gar nicht der Bedeutung derselben für die Lehrerbildung. Das mag bezüglich der Kritik genug sein; denn man hat nun schon ein Bild davon, wie die betreffenden Bestimmungen wohl vielfach in der Praxis ausgeführt werden.

Die freiwillige Schulsynode in Basel-Stadt hat eine Eingabe an die Erziehungsbehörde gerichtet, in welcher das Ergebnis der Verhandlungen über das von Dr. Moosherr bezüglich der Lehrerbildung erstattete Referat niedergelegt ist; daran ist die Bitte geknüpft, die diesbezüglichen Vorschläge bei der bevorstehenden Reorganisation der Lehrerbildung tunlichst zu berücksichtigen. In Stoff, Form und Zweck des Unterrichts, davon geht Referent aus, in dem Was, Wie und Wozu ist der Begriff des Lehrens vollendet; eine rechte Lehrerbildung muß daher auch das Wissen, die Methode und den sittlichen Endzweck des Lehrens ins Auge fassen. Im Kanton Basel-Stadt ist die Bildung der Lehrer seit 1892 so geordnet, daß die allgemeine Vorbildung von allen Lehrern für niedere und höhere Schulen auf einer höheren Lehranstalt (Gymnasium oder Ober-Realschule) erworben wird; die Fachbildung erhalten die Lehrer der niederen (Primär- oder Volksschulen) in mit der Universität verbundenen Fachkursen, die der höheren durch dreijähriges Studium an der Universität. Die freiwillige Schulsynode fordert das Festhalten an der Absolvierung einer höheren Lehranstalt auch für die Vorbildung der Volksschullehrer; der Referent, Dr. Moosherr, weiß allerdings recht wohl, daß nicht alle Mitglieder der Schulsynode sich günstig über diesen Studiengang aussprechen, sondern die seminarische Schulung vorziehen. Diese letzteren beanstanden die „Nachlässigkeiten im mündlichen und schriftlichen Ausdruck“, der Mangel an Uebung im anschaulichen Erzählen, scharfen Entwickeln, gewandten Rechnen u. s. w. Die Schulsynode verlangt nun bezüglich der Fachbildung, daß der Kandidat der „Mittelschule“ (mittlere Klassen der höheren Schulen, Sekundarschulen, Realschulen) schon auf der Universität darnach trachten soll, „sich nicht so sehr in Spezialitäten einzulassen, sondern seine Kenntnisse so auszuweiten, daß er später in seiner Klasse den ganzen Unterricht in die Hand bekommen, Meister seiner Schüler sein kann“, wenigstens aber „eine größere Gruppe von Fächern beherrschen“ kann (sprachlich-historische oder naturwissenschaftlich-mathematische Gruppe). Er soll kein Gelehrter sein und keine gelehrten Quellenstudien treiben; das soll er dem Lehrer der Oberschule (oberen Klassen der höheren Schulen) überlassen, der Fachlehrer ist. Die Fachbildung aller Lehrer (für niedere und höhere Schulen), die pädagogische Ausbildung kann aber nach der Ansicht des Referenten an einer Schulanstalt vermittelt werden; denn es gibt nur eine wissenschaftliche Methodik. Diese Anstalt muß eine geschlossene, freie Schulgemeinde, eine Seminarschule sein; denn „der junge Lehrer muß sich nicht nur theoretisch einlernen, sondern auch einleben, eingewöhnen ins Schulgeschäft. Nicht an einzelnen Lektionen, die er als Musterarbeit vorbereitet und mit besonderem Eifer zurüstet, sondern am dauernden Unterricht erzieht er sich zum gewissenhaften Lehrer; ist er einmal durch Hospitieren und Betrachtung mit seinem Uebungslehrer auf den Unterricht vorbereitet, so wird er vielleicht ein Vierteljahr in dem betreffenden Fach den fortlaufenden Unterricht erteilen, zum mindesten eine größere,

abgeschlossene Lehreinheit zu Ende führen." Seither lernten die Kandidaten die Schulführung an Primär- und Sekundarschulen kennen und erteilten dort auch Unterricht; sie lernen aber „dabei nicht den Lehrgang in den einzelnen Fächern und die Schulführung in all ihren Details so genau kennen, wie es in einer eigentlichen Seminarschule möglich wäre" (Dr. Wetterwald). Die Lehrer dieser Seminarschule müssen Musterlehrer, bewährte Methodiker sein; „sie leiten den Klassenunterricht und machen nebenbei in einzelnen Besprechungen die Kandidaten mit den methodischen Kunstregeln und den Hauptpunkten der Geschichte ihres Faches bekannt". Der Direktor des Seminars soll zugleich Professor der Pädagogik an der Universität sein; er muß Theoretiker und Praktiker zugleich sein. Was er in der Theorie lehrt, soll er durch praktische Beispiele belegen; er lebt das Seminarleben mit und beteiligt sich selbst daran. An der Universität lehrt er Didaktik, Geschichte und System der Pädagogik. Für die Fortbildung im Amte sorgt endlich das Lehrerpädagogium; es ist mit der Universität verbunden. Wer an demselben eine bestimmte Anzahl von Kursen mitgemacht hat, kann ein besonderes Examen, Rektoratsexamen, ablegen; es gibt die Berechtigung zum Amte eines Lehrers an den Lehrerbildungsanstalten oder im Schulaufsichtsdienste. An diesem Lehrerpädagogium werden vor allen Dingen die „Schulwissenschaften" gelehrt, d. h. das Wissen, das in den Schulen verwendet werden kann nach Inhalt und Form (z. B. Geschichte der deutschen Sprache und Literatur für Schulzwecke u. dgl.); daneben aber soll der Hörer auch mit den Fortschritten der Fachwissenschaften, soweit sie für den Lehrer von Interesse sind, bekannt gemacht werden. Endlich aber muß das Lehrerpädagogium sich aber auch ganz besonders mit der philosophischen Bildung des Lehrers beschäftigen; sie erst gibt seiner Bildung einen relativen Abschluß, ein einheitliches Gepräge, lehrt ihn die Welt einheitlich begreifen.

Daß der Lehrer seine Fortbildung auf der Universität pflegen kann und sollte, ist keine umstrittene Frage mehr; es handelt sich nur um das „Wie?" und „Was?" „Kaum irgend welcher andere Beruf," sagt Prof. Eucken (Deutsche Monatsschrift), „wird so stark von Gegensätzen des modernen Lebens betroffen, keiner hat so energisch dafür zu kämpfen, daß sich nicht der von den Neuerungen erhoffte Gewinn in einen Verlust verwandle;" vor allen Dingen muß er aber den Zusammenhang der Lehrtätigkeit mit der wissenschaftlichen Forschung bewahren, weil sie sonst zu einer mechanischen Routine herabsinkt. „Das Wachstum der Aufgabe der Volksschule mußte unmittelbar auch die Arbeit und Stellung des Lehrerstandes erhöhen; auch die Anforderungen an seine Bildung mußten dadurch andere werden. Als Menschenbildner wirken kann der Volksschullehrer nicht ohne eine wissenschaftliche Methode, nicht ohne ethische Ueberzeugungen und psychologische Einsichten; er kann es auch nicht ohne eine größere Freiheit der Bewegung und ohne eine engere Berührung mit dem geistigen Leben seiner Zeit. In der Konsequenz eines solchen Strebens liegt aber unverkennbar die Forderung, den Volksschullehrerstand mit der Universität in Beziehung zu setzen; denn die Universität ist einmal die Hauptstätte, wo Lehre und Forschung einander berühren und durchdringen, wo die Probleme mitten im Fluß sind und der einzelne sich zu geistiger Selbständigkeit und Eigenart aufringt". Wir Deutsche „mit unseren kargen Mitteln, mit unserem beschränkten Gebiet, mit unserer Umklammerung durch fremde, ja feindliche Großmächte" können unsere Weltstellung nur behaupten, „wenn wir alle Nach-

teile der äußeren Lage durch eine Steigerung der inneren Kraft überwinden; wir bedürfen der stärksten intensiven Natur, der gründlichsten inneren Durchbildung, wir dürfen keine Kräfte bei uns schlummern und umkommen lassen, sondern müssen alle Individuen geistig mobil machen." Die Ansicht, welche Prof. Rehmke auf der deutschen Lehrerversammlung in Chemnitz aussprach, wonach Philosophie das Hauptstudium des Lehrers auf der Universität sein soll, ist vielfach bestritten worden; und das mit Recht. Denn einerseits ist die Pädagogik die Fachwissenschaft des Lehrers und Philosophie für ihn nur eine Hilfswissenschaft der letzteren. Im Seminar kann der werdende Lehrer mit Rücksicht auf Zeit und Alter nur in die wissenschaftliche Pädagogik und deren Geschichte eingeführt werden; die Vertiefung in beide muß der Fortbildung überlassen bleiben. Mit dem Lehrstuhl der Pädagogik muß auch ohne Zweifel ein Seminar mit einer Uebungsschule verbunden sein; der Studierende der Pädagogik muß hier auch Gelegenheit haben, neue Methoden kennen zu lernen resp. zu erproben. Sodann muß er alle Veranstaltungen des Erziehungswesens vom Kindergarten an mit allen Nebenanstalten (Hilfsklassen, Horte u. dgl.) kennen lernen u. dgl. mehr. Wer sich dem Seminarlehrerberufe widmen will, muß andere wissenschaftliche Fächer studieren (Naturwissenschaft, Geschichte u. s. w.); für ihn ist die Pädagogik mit ihren Hilfswissenschaften Nebenfach. Der Lehrer aber ist nach unserer Erfahrung nach einer tüchtigen Seminarbildung und Fortbildung bis zur Ablegung der zweiten Prüfung vollständig befähigt, auch die historischen und nicht bloß, wie Prof. Rehmke meint, außer den philosophischen und pädagogischen die mathematisch-naturwissenschaftlichen Wissenschaften zu studieren; allerdings kann er, wenn er nicht der griechischen und lateinischen Sprache mächtig ist, die antiken Quellen nicht studieren. Aber das ist auch nicht nötig; denn von diesen Quellenwerken gibt es heute so gute Uebersetzungen, daß sie auch der Student der Geschichtswissenschaft mit gymnasialer Vorbildung den Urquellen meistens vorziehen wird. Es ist in gewissen Grenzen, sagt Prof. Dr. Bernheim, der bekannte Historiker, „wie sie den Interessen der Lehrer genügend entsprechen, bei geeigneter Auswahl der Stoffe sogar möglich, auch ohne sonst im allgemeinen erforderliche Vorkenntnisse, z. B. ohne Kenntnis der alten Sprachen bei kritischen Uebungen auf dem Gebiete der Geschichte", durch kleinere Arbeiten und Uebungen einen gründlich vertieften Einblick in Methode und Mittel wissenschaftlicher Arbeit zu erlangen; „so können die Lehrer je nach ihrem Bildungsgrade und -zwecke sehr wohl nicht nur stoffliche Vorlesungen hören, sondern auch wissenschaftliche Arbeits- und Unterrichtskurse kennen lernen, ohne ihrem Berufe abspenstig gemacht zu werden." Im Großhzt. Sachsen, wo seit 1900 die Volksschullehrer zum Besuch der Universität zugelassen worden sind, ist nunmehr auch eine Prüfungsordnung erschienen, die in ihren Hauptbestimmungen folgenden Wortlaut hat: „In der Prüfung hat jeder Prüfling die Lehrbefähigung in Pädagogik und die von einem wissenschaftlich gebildeten Lehrer zu fordernde allgemeine philosophische Bildung nachzuweisen; außerdem aber hat er sich der Prüfung in zwei Unterrichtsfächern zu unterziehen. Betreffs dieser gilt die Beschränkung, daß sie entweder der Gruppe Religion, Deutsch, Geschichte, Erdkunde, oder der Gruppe Mathematik, Naturlehre (Physik und Chemie), Naturkunde (Botanik, Zoologie, Mineralogie), Erdkunde angehören müssen. Eine allgemeine Prüfung in deutscher Sprache und Literatur sowie in Religionslehre ausnahmsweise anzuordnen, bleibt der obersten Schul-

behörde vorbehalten. Es ist zu fordern, daß der Prüfling in der Prüfung für Pädagogik die hervorragendsten Erscheinungen in ihrer Entwicklung seit dem 16. Jahrhundert und ihre philosophischen Grundlagen kennt, in der Prüfung für Philosophie sich mit den wichtigsten Tatsachen ihrer Geschichte und mit den Hauptlehren der Logik und der Psychologie vertraut zeigt. — In Religion: Vertrautheit mit der biblischen Geschichte des alten und namentlich des neuen Testaments auf Grund eingehender Beschäftigung mit der heiligen Schrift; neben allgemeiner Bibelkunde auch Bekanntschaft mit den biblischen Altertümern; Kenntnis der Geschichte der alten Kirche in den ersten Jahrhunderten und der Reformationsgeschichte; sicheres Verständnis der Einrichtungen der evangelischen Kirche und ihrer Lehren nach den grundlegenden Bekenntnisschriften, besonders dem Lutherischen bezw. Heidelberger Katechismus und der Augsburgischen Konfession, namentlich auch Vertrautheit mit den Unterscheidungslehren; Bekanntschaft mit der Ordnung des Kirchenjahres, sowie mit dem evangelischen Kirchenliede und der Liturgie. — Im Deutschen: Kenntnis des Mittelhochdeutschen; sicheres Verständnis der neuhochdeutschen Elementargrammatik und Bekanntschaft mit der Geschichte der neuhochdeutschen Schriftsprache; Uebersicht über den Entwicklungsgang der deutschen Literatur und eingehendere Beschäftigung mit den klassischen Werken der neuhochdeutschen Blütezeit, besonders denjenigen, welche für die Jugendbildung verwendbar sind. Außerdem ist Bekanntschaft mit den Grundzügen der Stilistik, Poetik und Metrik, sowie mit den für die Schule wichtigen germanischen Sagen darzutun. — In Geschichte: eine auf geordneten geographischen und chronologischen Kenntnissen beruhende sichere Uebersicht der weltgeschichtlichen Begebenheiten, besonders der griechisch-römischen, der deutschen, der preußischen und thüringischen Geschichte; Bekanntschaft mit der Entwicklung der Verfassungsverhältnisse in Sparta, Athen und Rom, namentlich aber mit dem deutschen Verfassungswesen; Bekanntschaft mit einigen der bedeutendsten neueren vaterländischen Geschichtswerke. — In Erdkunde: Sicherheit in den grundlegenden Kenntnissen auf dem Gebiete der mathematischen, der physischen und der politischen Erdkunde, sowie in der Topik der Erdoberfläche; übersichtliche Kenntnis der Geschichte der Entdeckungen und der wichtigsten Richtungen des Welthandels in den verschiedenen Zeitabschnitten, insbesondere auch der Entwicklung der deutschen Kolonien; Vertrautheit mit dem Gebrauche des Globus, des Reliefs und der Karten; Fähigkeit, die Grundtatsachen der mathematischen Erdkunde an einfachen Lehrmitteln zur Anschauung zu bringen, und einige Fertigkeit im Entwerfen von Kartenskizzen. — In Mathematik: sichere Kenntnis der Elementarmathematik und Bekanntschaft mit der analytischen Geometrie der Ebene, besonders mit den Haupteigenschaften der Kegelschnitte, sowie mit den Grundlehren der Differential- und Integralrechnung. — In Naturlehre: Kenntnis der wichtigeren Erscheinungen und Gesetze aus dem ganzen Gebiete der Physik sowie die Befähigung, diese Gesetze mathematisch zu begründen, soweit es ohne Anwendung der höheren Mathematik möglich ist; Bekanntschaft mit den für den Schulunterricht erforderlichen physikalischen Instrumenten und Uebung in ihrer Handhabung. — Kenntnis der Gesetze der chemischen Verbindungen und der wichtigsten Theorien über ihre Konstitution; Bekanntschaft mit Darstellung, Eigenschaften und anorganischen Verbindungen der wichtigeren Elemente, mit ihrer Bedeutung im Haushalte der Natur und mit dem Wichtigsten aus der chemischen Technologie; Uebung im Experimentieren.

— In **Naturkunde**: eine auf eigener Anschauung beruhende Kenntnis der häufiger vorkommenden Pflanzen und Tiere aus der Heimat und besonders charakteristischer Formen aus fremden Ländern; Bekanntschaft mit der Anatomie und den Grundlehren der Physiologie des menschlichen Körpers unter Berücksichtigung der Gesundheitspflege; Ueberblick über die Systematik des Pflanzen- und Tierreichs; Kenntnis der wichtigsten natürlichen Familien, auch einiger Vertreter der niederen Pflanzenwelt, sowie der wichtigsten Ordnungen der Wirbel- und Gliedertiere, auch einzelner Vertreter der übrigen Tierwelt und ihrer geographischen Verbreitung; Bekanntschaft mit den Grundlehren der Anatomie, Physiologie und Biologie der Pflanzen und Einblick in den Bau und das Leben der Tiere; dazu einige Uebung im Zeichnen von Pflanzen und Tierformen; Bekanntschaft mit den am häufigsten vorkommenden Mineralien hinsichtlich ihrer Kristallform, ihrer physikalischen und chemischen Eigenschaften und ihrer praktischen Verwertung, sowie mit den wichtigsten Gebirgsarten und geologischen Formationen, besonders Deutschlands." Wir ziehen diese Prüfungsordnung der preußischen für Mittelschullehrer und Rektoren vor; denn eine Trennung in zwei Prüfungen ist völlig ungerechtfertigt und unnötig. Aber es ist zu wünschen, daß Pädagogik und Philosophie als besondere Prüfungsfächer angesehen werden; die zukünftigen Schulinspektoren und Seminardirektoren müssen beide als ihre Hauptfächer ansehen.

Den heute so sehr gepflegten Ferienkursen und ähnlichen Einrichtungen können wir nur insofern einen Wert für die Fortbildung des Lehrerstandes beimessen, als sie Anregung zur Fortbildung geben; wird dieser nicht entsprochen, so sind die Einrichtungen von keinem besonderen Wert. Wer Gelegenheit hat, diese Einrichtungen kennen zu lernen, der wird dabei die Erfahrung machen, daß der Universitätsprofessor selten das geistige Niveau seiner Hörer kennt; oft schätzt er es zu tief, oft auch zu hoch. Wir haben — leider immer noch eine große Anzahl Lehrer, die ihre Fortbildung gar nicht oder nicht in der rechten Weise pflegen; sie lesen höchstens ihr Vereinsblättchen und den für den Unterricht ihrer Schule zugeschnittenen Leitfaden. Sie sind nicht imstande, einen wissenschaftlichen Vortrag über ein philosophisch-pädagogisches Thema zu erfassen! Deshalb ist es erste Aufgabe des Lehrers, selbst an seiner Fortbildung zu arbeiten; die größeren pädagogischen Zeitschriften geben ihm dazu Stoff und Richtlinien. Die Forderungen an die Tätigkeit des Lehrers in der Volks- und Fortbildungsschule, an sein Wissen und Können, werden von Jahr zu Jahr höher; soll der Lehrer denselben entsprechen, so muß nicht nur die Lehrerbildung reformiert werden, sondern der Lehrer muß auch unausgesetzt an seiner Fortbildung arbeiten. Besonders die Fortbildungsschule, die sich ja erst allmählich zu einer auf die Volksschule aufgebaute Berufsschule ausbaut, macht diese Fortbildung nötig; denn hier treten Bildungsfächer auf (Volkswirtschaftslehre u. dgl.), die dem Lehrer selbst mehr oder weniger fremd sind. Wenn die Lehrerbildungsanstalten den Forderungen unserer Zeit an die Lehrerbildung gerecht werden wollen, so müssen sie auch den Beruf des Lehrers als Lehrer an der Fortbildungsschule ins Auge fassen; sie müssen ihn nicht bloß mit den betreffenden Lehrstoffen bekannt machen, sondern auch durch Lehrversuche u. dgl. an einer Fortbildungsschule mit der betreffenden Praxis. Für die gewerblichen, kaufmännischen und landwirtschaftlichen Fortbildungsschulen, die selbständige Anstalten bilden, müssen die Volksschullehrer durch den Besuch von besonderen, mit den technischen Hochschulen verbundenen Fort-

bildungskursen ausgebildet werden; eine solche Anstalt ist z. B. die „Baugewerks-Schule“ in Karlsruhe, auf welcher die Gewerbelehrer ausgebildet werden.

Die Frage der Lehrerinnen wird immer mehr zu Gunsten der Lehrerinnen namentlich infolge des Lehrermangels entschieden. Nach der amtlichen Statistik amtierten in Preußen:

	Lehrer	Lehrerinnen	unter je 100 Lehrer	unter je 100 Lehrerinnen
1886	57902	6848	89,42	10,58
1891	62272	8439	88,07	11,93
1896	68688	10271	86,99	13,01
1901	74585	13758	84,43	15,57

Von diesen 13758 Stellen sind rund 9000 städtische und die übrigen 4800 zu dreiviertel Landstellen in größeren Dörfern der am günstigsten gestellten westlichen Provinzen, — die Lehrerinnen betrugen in den Städten 1886: 18,27, 1891: 20,28, 1896: 22,13, 1901: 25,47, auf dem Lande 1886: 6,50, 1891: 7,08, 1896: 7,50, 1901: 8,94 Prozent der Lehrkräfte. Steht der Unterricht unter „dem Gesichtspunkt der Erziehung“, sagt Johs. Müller (Der Beruf und die Stellung der Frau), „so eignen sich die Frauen entschieden in hervorragender Weise dafür und zwar, solange auch im Hause die mütterliche Pflege gegenüber der väterlichen Leitung vorherrscht, für beide Geschlechter; im allgemeinen besitzen doch die Frauen infolge ihrer Mutteranlage mehr Liebe und zarte Empfindung, mehr Verständnis und Instinkt für die Kinder als die Männer. Daß der Unterricht des weiblichen Geschlechts auch in den späteren Jahren und gerade da erst recht wegen der Krisen des Uebergangs zum Jungfrauenalter hauptsächlich in weibliche Hände gehört, ist eigentlich selbstverständlich, wenn auch hier eine Reihe von Fächern mit größerem Erfolge sicher immer von Männern besetzt werden dürften.“ Während im Jahre 1896 in Preußen von 68688 Stellen 10271 mit Lehrerinnen besetzt waren (1886 von 57902 6848), sind 1901 von 74585 Stellen 13758 mit Lehrerinnen besetzt, so daß der Anteil der Lehrerinnen von 10,58 % (1896) auf 15,57 % (1901) gestiegen ist; in den Städten ist die Anzahl der Lehrerinnen in diesen Jahren von 18,27 % auf 25,47 % gestiegen, auf dem Lande von 6,50 % auf 8,94 %. In Berlin ist man jedoch nicht geneigt, den Lehrerinnen noch mehr Plätze in der Schule zu überlassen; man hat dort die Erfahrung gemacht, daß die vermeintlichen Ersparnisse durch Anstellung von Lehrerinnen doch nur scheinbar sind. Denn sie verbrauchen sich schneller und treten daher früher in den Ruhestand als die Lehrer; auch war in Berlin die Beurlaubung von Lehrerinnen krankheitshalber sehr stark. Für den Staat ergibt sich aber aus der Verwendung von Lehrerinnen im Schuldienste die Notwendigkeit für die Lehrerinnenbildung zu sorgen; vielfach wird nämlich noch die Vorbereitung zum Lehrerinnenberuf, besonders für den Volksschuldienst, der Privattätigkeit überlassen oder die jungen Damen werden für die höhere Mädchenschule vorgebildet und gehen dann aus Mangel an Stellen an diesen Schulen in den Volksschuldienst. Beides liegt nicht im Interesse der Volksschule; dieses verlangt vielmehr pädagogisch für die Aufgabe der Volksschule vorgebildete Lehrerinnen, die ihre Lebensaufgabe im Volksschuldienste suchen. Man schenkt in neuerer Zeit diesem Gegenstand mehr Aufmerksamkeit und errichtet Seminare zur Ausbildung von Volksschullehrerinnen; auch faßt man die pädagogische Ausbildung derselben nach der theoretischen und praktischen Seite immer

mehr ins Auge. Von der evangelischen Diakonie sollte in Kassel ein Seminar ins Leben gerufen werden; es sollte vollständig den Charakter einer pädagogischen Fachschule tragen, welche die jungen Mädchen sowohl zum Erziehen und Unterrichten vorbereitet. „Alle wissenschaftlich begründete Pädagogik, mag sie sich auf eine Weltanschauung und auf eine Philosophie stützen, welche sie will, ist Erziehungslehre, nicht bloß Unterrichtslehre, und die Methodik ist nur ein Teil der Pädagogik" (Zimmer, Prof., Ein neuer Versuch eines Lehrerinnenseminars; Frauenbildung I. 2.). Soviel wir erfahren haben, ist der Plan noch nicht zur Ausführung gekommen. Die Lehrerin hat teilweise andere Aufgaben zu erfüllen wie der Lehrer, diese Aufgaben sind eben in den besonderen Aufgaben der Mädchenbildung begründet. Die Mädchen sollen, abgesehen von dem besonderen Beruf, gute Gattinnen, Mütter und Hausfrauen werden; dieses Ziel muß daher auch die Mädchenbildung im Auge behalten. Wie die Schule, sagt Prof. Zimmer (a. a. O.), „darauf rechnet, daß dies Sache der Familie sei, so verrechnet sie sich in sehr vielen Fällen; irgendwie muß die Ausbildung der Hausfrau und die der Mutter auch ein Bildungsziel der Schule sein, wenn auch bloß nicht der Volks- und höheren Mädchenschule, sondern zugleich auch einer hinzutretenden Fortbildungsschule". Deshalb ist es nötig, daß die Lehrerinnen einerseits mit der Erziehung der Kinder im vorschulpflichtigen Alter, also mit der Arbeit des Kindergartens, und andrerseits mit dem Haushaltungsunterricht vertraut gemacht werden; das ist auch eine Aufgabe des Lehrerinnenseminars, welches daher sowohl mit einem Kindergarten wie mit einer Haushaltungsschule verbunden sein muß. In beiden wird die Seminaristin im ersten Seminarjahr tätig sein; es kommt dabei auch zugleich deutlich zum Vorschein, ob dieselbe Geschick zur Lehrerin hat oder nicht. Ist das letztere der Fall, so hat sie jetzt noch Zeit, sich einem anderen Beruf zuzuwenden; sie kann z. B. in Kassel das mit dem Lehrerinnenseminar verbundene Seminar für Kindergärtnerinnen besuchen, kann sich für den Haushalt oder die Diakonie weiter ausbilden. Aber auch in dem Fall, daß das Mädchen nach Besuch dieser Klasse (Unterstufe) ins Familienleben zurücktritt, so hat es in diesem Jahr neben der Vertiefung seiner allgemeinen Bildung nur gelernt und geübt, was es als Gattin, Mutter und Hausfrau wissen und können muß.

Im preußischen Abgeordnetenhaus wurde vom Abgeordneten Wetekamp die Frage der Vorbildung der Lehrerinnen und die Frage des Oberlehrerinnenexamens einer eingehenden Erörterung unterzogen; er wünscht, daß neben der jetzt bestehenden Praxis, daß die Lehrerinnen nach bestandenem Examen für höhere Töchterschulen und mehrjähriger Praxis das Oberlehrerinnenexamen ablegen, auch der Weg des regelrechten Studiums den Lehrerinnen offen gehalten werde, so daß sie nach Absolvierung einer höheren Lehranstalt oder nach Ablegung der Reifeprüfung an einer solchen sich dem regelrechten Studium widmen, dann das Oberlehrerinnenexamen ablegen und endlich das Seminar- und Probejahr absolvieren. Er ist ferner der Ansicht, daß man die Lehrerinnen zuerst für das Volksschullehrerinnenexamen vorbilden und daran die Vorbildung für das Töchterschullehrerinnenexamen anschließen solle; das letztere soll dann allerdings in verschiedenen Fachgruppen — sprachliche, naturwissenschaftliche u. s. w. — getrennt werden. Er befürwortet von diesem Gesichtspunkte aus die gemeinsame Erziehung und Bildung von Knaben und Mädchen in höheren Lehranstalten und weist auf die guten Erfahrungen hin, die man in dieser Hinsicht gemacht habe. „Der Wett-

eifer," sagt er, „zwischen den Schülern an diesen Schulen ist ein viel größerer als in getrennten Schulen für Knaben und Mädchen; die Disziplin ist bedeutend besser, Strafmittel brauchen bei weitem nicht so viel angewandt zu werden," denn da die Flegeljahre der Knaben und Mädchen „nicht zu gleicher Zeit fallen, so werden die einen durch die anderen gezügelt." Der Unterrichtsminister Dr. Studt läßt sich aber von dem Abgeordneten Wetekamp nicht überzeugen; er lehnt sowohl die Ablegung der Reifeprüfung der Mädchen an höheren Lehranstalten als auch die gemeinsame Vorbildung von Knaben und Mädchen in höheren Lehranstalten ab, weil es „der Anschauung in weiten deutschen Volkskreisen und dem Wesen der deutschen Frau widersprechen würde, wenn schon im früheren Kindesalter die Mädchen in eine bestimmte Berufsart hineingedrängt werden sollten, also in Jahren, wo es sich noch gar nicht übersehen läßt, ob die Befähigung und die geistige wie die körperliche Kraft dereinst vorhanden sein werden, um den Anforderungen einer männlichen Berufsart zu entsprechen," und weil „ein allgemeines Bedürfnis nach gelehrten Schulen für Mädchen" nicht vorhanden ist. Die Versuche, die man mit der gemeinsamen Erziehung in skandinavischen und anderen außerdeutschen Schulen gemacht habe, sind nach seiner Ansicht für Deutschland nicht maßgebend; „die vereinzelten Versuche," sagt er, „die in Süddeutschland gemacht worden sind, werden mit der größten Vorsicht zu behandeln und zu betrachten sein." Er hält die vier- bis fünfjährigen Gymnasialkurse, „die sich an die abgeschlossene Vorbildung der höheren Mädchenschulen anreihen," für diejenigen Mädchen, welche sich höheren Studien widmen wollen, für ausreichend; „eine Einrichtung vollständiger Mädchengymnasien ist nicht in Aussicht genommen." Für eine völlig gleichartige Vorbildung von Knaben und Mädchen, „welche die Aufhebung des von der Natur gegebenen und durch die Kultur entwickelten Unterschiedes männlicher und weiblicher Geistesart bezwecken," kann er nicht eintreten; wichtigeres aber, sagt er, „als die Ausdehnung wissenschaftlicher Kenntnisse und gesellschaftlicher Fertigkeiten ist eine Ergänzung der Bildung unserer jungen Mädchen in der Richtung der allgemeinen Lebensaufgaben einer gebildeten deutschen Frau, ihre Einführung in den Pflichtkreis des häuslichen wie des weiteren Gemeinschaftslebens, in die Erziehungslehre und Kinderpflege, in Hauswirtschaft und Wohlfahrtskunde und in die weiten Gebiete helfender Liebe." Er ist ferner der Ansicht, daß die Vorbildung für Lehrerinnen an Volksschulen von der für höhere Töchterschulen getrennt werden müsse, weil die Lehraufgaben beider Schulgruppen sich jetzt deutlicher scheiden als früher; die Vorbildung der Volksschullehrerinnen soll sich im wesentlichen wie die der Volksschullehrer gestalten und die ersteren sollen durch dieselbe Prüfung wie die letzteren die Befähigung zum Unterricht in höheren Mädchenschulen erlangen. Den Frauen soll nach wie vor nur ein gastweises Besuchen der Universitätsvorlesungen gestattet sein. Wenn man in den Volksschulen den hauswirtschaftlichen Unterricht einführt, so muß auch bei der Ausbildung darauf Rücksicht genommen werden; am leichtesten wird sich diese Ausbildung für Volksschulen wenigstens mit der Ausbildung der Handarbeitslehrerin verbinden. Wie aber jede Volksschullehrerin auch als Handarbeitslehrerin ausgebildet wird, so sollte sie auch als Haushaltungslehrerin ausgebildet werden, damit sie in der Lage ist, auf dem Lande neben einem Lehrer in zwei- und mehrklassigen Schulen sämtlichen Unterricht einer Klasse zu erteilen. Zur weiteren Ausbildung als Fachlehrerin müssen auch hier Hochschulkurse eingerichtet werden.

Die Frage der Lehrerinnenausbildung hängt demnach eng zusammen mit der Frage der Mädchenbildung; diese aber geht nach zwei Richtungen auseinander. Die eine Richtung faßt die Vorbildung zum Beruf der Hausfrau und Mutter, die andere die zum Beruf mit wissenschaftlicher Vorbildung ins Auge; man kann aber auch beide Aufgaben zugleich ins Auge fassen. Wir wollen „jedes Mädchen," sagt H. Schmitt (a. a. O.) „zum Dienen und Regieren im Haus vorbereitet, jedes Mädchen zur Erfüllung seiner Mutterpflichten befähigt wissen, wollen aber auch jedem Mädchen die Möglichkeit einer Berufswahl und eines selbständigen Broterwerbs sichern, jedem Mädchen die seinen Fähigkeiten und Neigungen entsprechende Anteilnahme am Kulturleben und die Mitarbeit am Kulturfortschritt seines Volkes ermöglichen." Hiernach sollte zunächst die allgemeine Bildung vermittelt werden, die den Beruf des Mädchens zur späteren Hausfrau und Mutter im Auge hat; erst dann sollte die Vorbereitung zu einem besonderen Beruf, wozu auch das wissenschaftliche Studium gehört, ins Auge gefaßt werden. „Niemals kann Bildung als Zustand bei Männern und Frauen gleich sein; denn Bildung ist Entwicklung, nicht Ausgleichung und Verkümmerung. Unsere Not ist darum nicht, daß wir Frauen sind, sondern die, daß wir nicht volle Frauen sind, sondern Schatten des Mannes; wir sind um so voller Menschen, je mehr wir Ergänzungen und nicht Nachahmungen der Männer sind. Unser Nervenleben wird immer aus körperlichen Gründen erregbarer bleiben; darum brauchen die Männer äußerlich unsere Konkurrenz nicht zu fürchten; sie bleiben im Kampfe ums Dasein die Stärkeren" (Marie Martin, Die Frau als Gehilfin bei den sozialen Zeitaufgaben; Frauenbildung I 1). Die höhere Mädchenschule in zeitentsprechender Umgestaltung wird daher immerhin die Grundlage der höheren Bildung für Mädchen vermitteln; an sie also werden sich die zur Fach- und Fortbildung bestimmten Kurse anschließen. Statt der Gymnasialkurse fordert man andrerseits Realkurse; so wollte z. B. der Stadtrat in Mannheim die dortige höhere Mädchenschule in eine Oberrealschule umgestalten, „weil diese, ganz in der neuen Zeit wurzelnd, unter Bevorzugung des Studiums der Neusprachen, Mathematik und Naturwissenschaft, der neuen Geschichte und des Weltverkehrs ein unmittelbares Verständnis der Ziele und Hilfsmittel des zwanzigsten Jahrhunderts bietet, dadurch aber dem weiblichen Geiste ganz anders zu Hilfe kommt als das nüchterne Studium der griechischen und lateinischen Grammatik und die Vertiefung in eine seit Jahrhunderten verschwundene religiöse und politische Weltanschauung." Die badische Oberschulbehörde hat nun entschieden, daß der höheren Mädchenschule eine Realabteilung mit sechs Kursen angegliedert werden soll.

Daß in weiblichen Fortbildungsschulen Frauen als Lehrerinnen und Leiterinnen tätig sein können und sollen, kann wohl nicht bestritten werden; allerdings werden hier an dieselben noch höhere Anforderungen in körperlicher und geistiger Hinsicht gestellt als in den Volksschulen und höheren Mädchenschulen. Ohne Mithilfe der männlichen Lehrkräfte und auch männlicher Leiter wird es daher wohl selten abgehen; doch soll durch die letzteren der weibliche Einfluß durchaus nicht zurückgedrängt werden. Denn es muß zugegeben werden, daß die Lehrerin für das Mädchen in diesem Alter meistens mehr Verständnis hat wie der Lehrer, weil der ersteren die eigene Erinnerung und Erfahrung zu Hilfe kommt und auch die Wesensverwandtschaft zu diesem Verständnis wesentlich beiträgt; anderseits aber darf die Lehrerin keine dem Familienleben entfremdete und verbissene alte Jungfer sein. Da in den Städten sich immer mehr

der hauswirtschaftliche Unterricht einbürgert, so hat der preußische Kultusminister im verflossenen Jahre eine Prüfungsordnung für den hauswirtschaftlichen Unterricht festgesetzt; die Prüfungen sollen in den einzelnen Provinzen von besonderen Kommissionen abgehalten werden, zu denen neben einem mit hauswirtschaftlichem Unterricht und dem Mädchenschulwesen vertrauten Schulmanne oder Schulaufsichtsbeamten auch Lehrerinnen oder Hausfrauen gehören sollen.

In Sachsen sollen, wie die Allgem. Deutsche Lehrerzeitung berichtet, Lehrerinnen, welche zu ihrer höheren Ausbildung die Universität Leipzig besuchen wollen, ohne das Reifezeugnis eines Gymnasiums oder Realgymnasiums zu besitzen, nach einer amtlichen Verordnung auf drei hintereinander folgende Jahre unter den für die inländischen Volksschullehrer aufgestellten Bedingungen und vorbehältlich der Genehmigung der Dozenten bis auf weiteres berechtigt sein, an der Universität als Hörerinnen Pädagogik zu studieren und zu diesem Zwecke auch Zutritt zu den Seminarien zu erlangen. Die zum Studium der Pädagogik an der Universität Leipzig berechtigten Lehrerinnen werden am Schlusse ihres akademischen Studiums zum Zwecke der Erlangung der Kandidatur der Pädagogik zur pädagogischen Prüfung nach Maßgabe der bisher schon für diese Prüfung gültigen Prüfungsordnung zugelassen; doch erfolgt diese Zulassung für die inländischen Volksschullehrerinnen erst nach einem dreijährigen akademischen Studium, während Volksschullehrer schon nach zweijährigem Studium sich der Prüfung unterziehen dürfen.

Daß bei der heutigen Lehrerbildung resp. Lehrerinnenbildung die physiologischen Grundlagen der Pädagogik besonders betont werden müssen, dürfte allgemein anerkannt werden; denn einerseits ist Psychologie ohne Physiologie nicht zu lehren und anderseits fordert auch die Hygiene eine gründliche Bekanntschaft mit der Physiologie. Selbstverständlich muß dabei auch das Abnorme in Betracht gezogen werden; die pädagogische Pathologie muß heute auch ein Bestandteil der Lehrerbildung sein, ohne sie jedoch zu einem besonderen Lehrfach zu machen. Hier berührt sich die Pädagogik mit der Medizin, aber sie geht nicht in ihr auf; denn immer bleibt es ihre Aufgabe, auch den kleinsten Funken von Geisteskraft anzufachen, den schwächsten Keim zur Entwicklung zu bringen. „Die Medizin," sagt Dr. Spitzner, (Die pädagogische Pathologie im Seminarunterricht), „ist an die Grenzen des Begriffes der körperlichen und geistigen Gesundheit gebunden, die Pädagogik aber operiert mit dem Begriff der Bildsamkeit, und beide Begriffe decken sich nicht schlechthin, vielmehr geht dieser über jenen weit hinaus, in dem Sinne, daß die Gesundheit des Kindes nur eine der wesentlichen Bedingungen seiner Bildsamkeit darstellt und in ihrem Bestande wiederum wesentlich von einer vernünftigen körperlichen und geistigen Erziehung abhängig ist."

„Der Appetit kommt mit dem Essen;" dieses Sprichwort hat sich bei den Ultramontanen in der Schulfrage immer bewährt; je mehr ihnen der Staat bei der Schule freie Hand ließ, desto größer wurden ihre Forderungen. Nun kommt ihnen der Lehrermangel wie gerufen; denn nun bietet sich Gelegenheit, die Ordensschwestern wieder in die Schule zu bringen, nachdem durch die Gesetzesnovelle vom 29. April 1887 in Preußen schon einzelnen Ordensgenossenschaften die Leitung von höheren Mädchenschulen und gleichartigen Erziehungsanstalten gestattet worden ist. Dagegen war durch einen Erlaß des preußischen Kultusministeriums von 1892 die Berechtigung zur Einrichtung von Lehrerinnenbildungsanstalten oder Lehrkursen zur Vorbereitung zum Lehrerinnenexamen ver-

weigert worden; Konsequenzen kann man allerdings in beiden Verfügungen nicht finden, denn entweder beides versagen oder beides gewähren. Nun fand aber seither doch eine solche Vorbereitung privatim durch Lehrschwestern statt; dieser Vorbereitung machte nun die Verfügung des preußischen Kultusministers von 1901, wonach jede Bewerberin um Zulassung zur Prüfung den Nachweis genügender Anleitung und Uebung im Klassenunterricht erbringen muß, ein Ende. Gegen diese Verfügung wendet sich nun die ultramontane Presse; sie muß nach ihrer Ansicht beseitigt werden, damit die Lehrschwestern wieder drillen können. In Bayern sind nach einer Mitteilung des Kultusministers 1901 im ganzen 1102 klösterlich vorgebildete Lehrerinnen tätig, von denen 387 an Volksschulen verwendet sind; dieselben werden von der Ordensoberin auf Grund eines mit der Gemeinde abgeschlossenen Vertrages angestellt und abberufen, die Regierung begnügt sich mit der Führung von Qualifikationslisten. Wir meinen aber, der Staat solle, wenn er Lehrerinnen in der Schule verwenden will, auch solche in staatlichen Anstalten vorbilden; die private Vorbildung ist im Lehrerstande abgeschafft und muß auch bei den Lehrerinnen abgeschafft werden.

Wenn man den Volksschullehrer auch als Volkslehrer bezeichnet, so will man damit nicht sagen, wie Dr. Braun (a. a. O.) annimmt, daß derselbe durch die Volks- und Fortbildungsschule auch das Volk erziehe; denn man weiß recht gut, daß er in beiden nur den Grund zur Volksbildung legt. Sondern man will damit sagen, daß er sich an den freiwilligen Bildungsbestrebungen beteiligen und ein Lehrer des Volkes im weitesten Sinne des Wortes sein soll; denn die Volksbildung umfaßt, wie Dr. Braun richtig sagt, „die Gesamtheit aller Bildungsgüter und Bildungsveranstaltungen, welche sich im Besitze des Volksgenossen vorfinden.“ Die Volksschullehrer wissen auch recht gut, daß sie bei dieser Arbeit viele Kollegen haben, die nicht ihres Standes und Berufes sind; sie wissen auch recht wohl, daß sie den Beruf als Volksbildner erst in recht beschränktem Maße erfüllen können, weil bei ihrer Ausbildung noch zu wenig Rücksicht darauf genommen wird. Aber sie wissen, daß kein Stand so geeignet ist, neben dem Beruf als Lehrer der Kinder den als Berater der Erwachsenen auszuüben; wer ihnen dabei zur Seite stehen und mithelfen will, der soll ihnen willkommen sein. Wenn der Geistliche aus seinen ihm von der Kirche gezogenen Schranken heraustreten und sich an der Arbeit der freien Volksbildung betätigen will und kann, so soll er uns willkommen sein; aber wir wollen keine kirchlich zugeschnittene Volksbildung, sondern „Einführung des gesamten Volkes in die geistigen Errungenschaften unserer Zeit“, soweit diese für das Volk wertvoll sind und ihm zum Verständnis gebracht werden können, soweit sie volkstümlich sind. Diese „Errungenschaften unserer Zeit“ kann und soll der Lehrer beherrschen, wenn ihm die rechte Vorbildung gegeben und seine Fortbildung in der rechten Weise gepflegt wird; dazu braucht er kein Genie zu sein. Leider hat der Volksschullehrerstand diese seine hohe Aufgabe noch nicht ganz und voll erkannt, sonst würde er wohl eine wissenschaftlich begründete volkstümliche, aber keine gelehrte Bildung erstreben; diese wissenschaftlich-volkstümliche Bildung gerade macht ihn geeignet zum Volksbildner, weil sie ihn in Verbindung läßt mit dem Volk. Wenn der Volksschullehrerstand von diesem Gesichtspunkte aus seine Bildung mehr wie dies seither geschehen ins Auge fassen würde, dann würde er das erstrebte Ziel besser und sicherer erreichen, als wenn er ein Stück Gelehrtenbildung sich erobert. Wenn der Volksschullehrer

seine Fortbildung mit Rücksicht auf seine Tätigkeit als Volksbildner pflegt, so pflegt er gleichzeitig dieselbe für seinen Hauptberuf; denn er erweitert und vertieft sein Wissen und Können, was seinem Beruf als Lehrer zugute kommt. Aber, wie schon erwähnt, soll der Volksschullehrer durchaus nicht der einzige Volksbildner sein; der Geistliche z. B. soll es ebenso sein, ebenso der Arzt, der Richter, der Verwaltungsbeamte. Durch ihre Vorbildung, die mehr gelehrter Natur ist, sind sie aber dazu weniger geeignet als der Volksschullehrer; der Geistliche vertritt außerdem zu einseitig kirchliche Interessen, das liegt in seiner Stellung und in seinem Beruf. Dagegen ist es eine völlig falsche Auffassung, wenn Dr. Braun (a. a. O.) meint der Lehrer müsse, wenn er sich als „Volkslehrer“ und „Volksbildner“ ansehe, auch „im politischen Leben eine führende Rolle“ spielen; die Politik wird ihm zwar nicht gleichgültig sein, er wird auch im nationalen Sinne in dieser Hinsicht aufklärend wirken, aber vom politischen Parteitreiben soll und muß er fern bleiben. „Richtig und wichtig ist die Mahnung, daß man die Richtschnur für die Pädagogik nicht aus der Politik hernehme; aber ebenso unerläßlich ist die Forderung, daß man die amtliche Aufgabe des Pädagogen oder Lehrers nicht mit der eines Politikers verquicke.“ (Dr. Braun.) Aber man wird es dem Lehrer nicht verargen können, wenn er z. B. den bildungsfreundlichen Sinn einer Partei, wie der sozialdemokratischen, anerkennt, wenn er auch ihre Prinzipien im allgemeinen bekämpft; zu verwundern dagegen ist es, daß es noch so viele Lehrer gibt, die dem bildungsfeindlichen Ultramontanismus zugetan sind. Wer die Schulverhältnisse Belgiens und Hollands kennt, wundert sich nicht, daß hier viele Lehrer der sozialdemokratischen Partei angehören; denn von ihr allein können sie z. T. Hilfe für sich und die Schule erwarten. Der Volksschullehrer ist der Pädagog für die Kinder des Volkes von Berufs wegen; er ist daher auch am geeignetsten zur Förderung der Volksbildung, da er das Volk kennen muß, um die heranwachsende Generation zeitgemäß zu erziehen und zu bilden und anderseits die für das Volk geeigneten Bildungsstoffe auszuwählen und darzubieten.

Die Lösung der Bildungsfrage, wie sie durch den Volksschullehrer in der Volks- und Fortbildungsschule sowie in den freien Bildungsvereinen geschieht, ist ein Teil der Lösung der sozialen Frage; denn zu den Sozialreformbestrebungen unserer Tage gehört auch die Selbsthilfe, die aber nur dann wachsen und weitere praktische Erfolge erzielen kann, wenn die in ihr ruhende Macht durch die Volksbildung weiter gepflegt und gestärkt wird. Namentlich aber geschieht das aber seitens des Volksschullehrers durch seine Beteiligung an den freien Bildungsbestrebungen. Kanonen und Bajonette, das hat die Erfahrung gelehrt, schaffen diese soziale Frage nicht aus der Welt; der einzelne muß vielmehr dazu erzogen werden, „die Tatsache der durch die Entwicklung des Rechts- und Wirtschaftslebens geschaffenen Differenz zu verstehen. Durch ein Verständnis in dieser Hinsicht ist alsdann die Möglichkeit gewährleistet, der sozialen Revolution vorzubeugen. Auf gegebener Grundlage kann alsdann in der verfassungsmäßig vorgeschriebenen Weise eine neue Grundlage auf dem Wege der Reform geschaffen werden. Die ganzen sozialen Reformbestrebungen müssen aber erfolglos bleiben, wenn das Volk nicht durch eine neue Anschauung von der Welt befähigt wird, derartige Reformen zu verstehen und zu unterstützen. Und diese Aufgabe, dem Volke eine mit den realen Tatsachen übereinstimmende Weltanschauung zu geben, liegt dem sozialen Bildungswesen ob, zu welchen auch die durch

die moralische Kraft der Selbsthilfe geschaffenen sozialen Bildungsinstitute auf privater Grundlage zu rechnen sind.“ (Dr. Krüger, Die sozialen Aufgaben des Volksschullehrers.) Der Volksschullehrer ist durch Vorbildung und Beruf geeignet und berufen, die Bildungsgedanken ins Volk hineinzutragen; er kann vom Eintritt in die Volksschule an durch die Volks- und Fortbildungsschule hindurch den Bildungsdrang wecken, wach halten und fördern. Der Wunsch, „welchen der deutsche Lehrer hegt, zum Gedeihen der Schule seine Weiterbildung am Urquell deutscher Wissenschaft, an der Universität, zu vollführen, kann nur dann der Erfüllung entgegengehen, wenn er voll und ganz seine Kraft einsetzt beim Werke der Sozialerziehung im weitesten Sinne. Auch dem Oberflächlichsten muß der Gedanke genommen werden, daß im Lehren vom Einmaleins und ABC die Hauptwirksamkeit des Lehrers beruhe. Dem Lehrer ist die Möglichkeit gegeben, durch seine Tätigkeit eine immer mehr steigende Wertschätzung seiner Arbeit zu erzeugen. Und wird die Lehrerarbeit einmal voll und ganz gewürdigt, dann wird vom Volke selbst die Forderung ausgehen, daß für den Lehrer des Volkes die höchste Bildung grade die beste sei, weil durch einen hochgebildeten Lehrerstand auch nur ein hochgebildetes Volk geschaffen werden kann.“ (Dr. Krüger a. a. O.)

Auch bezüglich der hygienischen Bildung der Lehrer werden erhöhte Anforderungen gestellt; soll der Schularzt mit Erfolg in der Schule tätig sein, so kann er das nur in Verbindung mit dem Lehrer und auch nur dann, wenn dieser eine bessere Ausbildung in der Hygiene erhält. Noch mehr ist diese Forderung aber berechtigt, wenn man auf einen Schularzt verzichten und nur den Kreis- oder Bezirksarzt bei der hygienischen Schulaufsicht heranziehen kann; besonders aber ist eine hygienische Ausbildung des Lehrers mit Rücksicht auf den von ihm zu erteilenden Unterricht in der Gesundheitslehre zu fordern. Wird diese berechtigte Forderung erfüllt, so wird der Lehrer auch in dieser Hinsicht ein Volkslehrer sein und dem Volke in Krankheitsfällen mit Rat und Tat zur Seite stehen können; er würde aber auch davor bewahrt bleiben, ein Kurpfuscher zu werden, würde vielmehr durch entsprechende Aufklärungen das Volk mit der Zeit von diesem Erbübel befreien. Grade in dieser Hinsicht steckt aber im Volke noch viel Heidentum, das von den Kurpfuschern ausgenutzt wird; hat doch das Gesundbeten auch in unserer Zeit wieder seine Gemeinde gefunden. Ein hygienisch gebildeter Lehrer kann auch als Ratgeber in Krankheitsfällen viel Gutes wirken; er kann bei Krankenbesuchen für Verbesserung der hygienischen Verhältnisse sorgen, kann die Ansteckungsherde in und außer dem Hause beseitigen lassen, sich um die Reinlichkeit, Lüftung und Ernährung bekümmern. (Siehe: Oberleherr Dr. Eppler, Der Lehrer als Arzt.) Auch die Bekämpfung der Tuberkulose im Volke ist nur mit Hilfe des Lehrers möglich; er kann durch Belehrungen in Schule und Haus, durch Vorträge und Ratschläge wirken.

Aus der Verbindung der Schule mit der Kirche rührt der Organistendienst der Lehrer her, der auch da noch vorhanden ist, wo man den Lehrer vom Küsterdienst bereits befreit hat; er bürdet dem Lehrer viel Arbeit auf und bietet ihm wenig Lohn dafür. In Baden ist es im verflossenen Jahr in dieser Hinsicht zu einer Neuordnung gekommen; sie ist die Erledigung des schon 1900 von der Regierung dem Landtage vorgelegten Gesetzentwurfes, der von der ersten Kammer damals abgelehnt worden war. Nunmehr ist aber eine neue Gesetzesvorlage von der Regierung eingebracht und von beiden Kammern

angenommen worden; nach dieser ist es dem Lehrer gestattet, „den Organisten- bezw. Vorsängerdienst nach Maßgabe der für Besorgung von Nebenbeschäftigungen durch Beamte allgemein geltenden Vorschriften zu übernehmen“. Dadurch ist die Beziehung des Organisten- zum Schuldienst völlig gelöst; der Lehrer ist nicht mehr kirchlicher Beamter an sich, sondern aus freier Vereinbarung. Er kann das Amt, wenn es ihm angeboten wird, annehmen oder ablehnen; er kann es zu jeder Zeit kündigen. Allerdings kann auch die Kirche von der Hilfe des Lehrers absehen und sich irgend eine Person zum Organisten nehmen. Will der Lehrer den Organistendienst übernehmen, so muß er dazu wie zu jeder andern Nebenbeschäftigung die Genehmigung der Regierung einholen, die ihm nur aus dienstlichen Gründen versagt werden soll; sie ist aber aus denselben Gründen auch jederzeit widerruflich. In anderen deutschen Staaten, wie z. B. in Hessen, harrt die Organistenfrage noch ihrer Lösung und wird wohl kaum zunächst überall wie in Baden gelöst werden; die Lehrer erstreben hier in erster Linie eine ihrer Arbeit entsprechende Bezahlung. Gar oft geschieht die Verwendung des Lehrers als Organist seitens der Kirche zum Nachteile der Schule; gar oft muß wegen Begräbnisfeierlichkeiten und anderer kirchlichen Dienste der Schulunterricht ausgesetzt werden. Alles das muß in Baden wegfallen; denn die Schulbehörde kann dem Lehrer aus „dienstlichen Gründen“ nicht genehmigen, daß er ein Nebenamt übernimmt, das das Hauptamt schädigt. Aber die Beseitigung der Verpflichtung des Lehrers zur Uebernahme des Organistendienstes hat auch noch eine andere Bedeutung für den Lehrer: sie hat auch auf die Lehrerbildung Einfluß. Die Musik kann dann nicht mehr den großen Raum in der Lehrerbildung beanspruchen, der ihr noch jetzt zugeteilt wird; die Ausbildung zum Organisten muß in Baden nunmehr als fakultativ angesehen werden. Wer keine Befähigung oder keine Neigung zur Musik besitzt, der wird seine Zeit zur Ausbildung in andern Fächern verwenden; die andern aber werden sich im Seminar die grundlegende Ausbildung zum Organisten erwerben und die Kirche für ihre diesbezügliche Weiterbildung sorgen lassen. Soweit ist die Oberschulbehörde in Baden allerdings noch nicht gekommen; aber sie hat A gesagt und muß nun auch B sagen. In der preußischen Rheinprovinz, wo die Verpflichtung des Lehrers zur Uebernahme des Organistendienstes und eine dementsprechende Vorbildung im Seminar noch besteht, hat man schon Orgelkurse zur Weiterbildung der Organisten eingerichtet; denn der Kirche genügt im allgemeinen nicht die jetzige Vorbildung der Lehrer zum Organisten.

Immer mehr kommt man zur Erkenntnis, daß die großen Lehrerversammlungen reformbedürftig sind; auf ihnen, so sagt man, herrscht die Masse und nicht die Intelligenz. „Die Delegierten,“ sagt der Umschauschreiber in der im Auftrage des Deutschen Lehrervereins herausgegebenen „Deutschen Schule“, „kommen mit einer bestimmten Ansicht, oft sogar mit der Verpflichtung seitens des delegierenden Vereins, so und nicht anders zu stimmen; daran ändert auch die glühendste Beredsamkeit und die größte Sachkenntnis der Referenten und der Debatten nichts.“ Wir haben das selbst auf der deutschen Lehrerversammlung in Köln erfahren und auch dasselbe zu der Versammlung gesagt, was allerdings heftigen Widerspruch hervorrief; nun sagt es dem Lehrerverein sein eigenes Organ. Der Umschauschreiber schlägt vor, wichtige neu auftauchende Zeitfragen von berufensten Rednern und Sachkennern behandeln zu lassen und dann der öffentlichen Meinung zur Beachtung

und den kleineren Vereinskörpern zur Durcharbeitung zu empfehlen; „das Resultat dieser Arbeit hätte dann, soweit es wünschenswert erschiene, der Delegationskörper zu gegebener Zeit streng parlamentarisch in Beschlüssen zusammenzufassen.“ Lehrer Zeißig macht in der „Sächs. Schulz.“ den Vorschlag, den betreffenden Gegenstand in ausführlicher Bearbeitung zu veröffentlichen, so daß jeder Besucher dieselbe vorher eingehend studieren kann; auf der Versammlung soll dann bloß debattiert werden. „Eine Abhandlung,“ sagt Zeißig, „kann man so oft als nötig durchlesen; man kann auch zwischen den Zeilen lesen, bei jeder dunklen oder interessanten Stelle nach Bedarf innehalten, man kann prüfen, ordnen, scheiden, zusammenfassen, wobei man oft zu Erkenntnissen kommt, woran man früher nie gedacht, und zu Gesetzen, die einem vorher weder als Ahnung noch als Idee vorschwebten.“ Dieser Vorschlag und der des Umschauschreibers schließen sich nicht aus, sondern können ganz gut miteinander vereinigt werden. Man sollte z. B. am ersten Versammlungstag einen Vortrag halten lassen, der für einen wichtigen neuen Gegenstand Stimmung macht; derselbe wird dann in einer Abhandlung ausführlich erörtert, veröffentlicht, in den Einzelvereinen beraten und am zweiten Versammlungstag der nächsten Versammlung debattiert, dann bleibt noch Zeit genug zu Nebenversammlungen u. dgl. Es ist auch durchaus nicht notwendig, daß jedesmal nach solchen Beratungen Beschlüsse gefaßt werden; „die Pädagogik,“ sagt Prof. Vogt, „ist als wissenschaftliches Erkenntnisgebiet kein Produkt von Resolutionen.“ Man kann solchen Beschlüssen auch keine absolute Geltung beilegen; denn die Stimmen müssen nicht nur gezählt, sondern auch gewogen werden.

Dem Deutschen Lehrerverein ist im verflossenen Jahre auch der Bayrische Volksschullehrerverein mit 11557 Mitgliedern beigetreten, so daß er nunmehr über 100000 Mitglieder zählt. Auf der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung in Chemnitz wurden folgende Beschlüsse gefaßt: 1. Ueber „die Bedeutung der Kunst für die Erziehung“: „Die allgemeine deutsche Lehrerversammlung begrüßt die neuen kunstpädagogischen Bestrebungen mit Freuden und ist überzeugt, daß Schule und Leben eine innere Bereicherung und Veredlung daraus schöpfen werden. Sie hält aber zur Zeit die neuauftauchenden pädagogischen und künstlerischen Probleme noch nicht für genügend geklärt, um schon jetzt ins einzelne gehende Beschlüsse fassen zu können.“ 2. Ueber die „Einführung des Haushaltungsunterrichts in den Lehrplan der Volksschule: 1. Die allgemeine Einführung des Haushaltungsunterrichts in den Lehrplan der Mädchenschulen ist abzulehnen, weil durch diesen Unterricht die Aufgabe der Mädchenschule als einer allgemeinen Bildungsanstalt nicht gefördert wird, der Unterricht keinem allgemeinen Bedürfnis entspricht und die hauswirtschaftliche Unterweisung der Mädchen zunächst Pflicht des Hauses ist. 2. Wo in großen Städten und Industriebezirken die sozialen Verhältnisse dem Hause die hauswirtschaftliche Unterweisung unmöglich machen, ist sie im Interesse der Erhaltung des Familienlebens der Fortbildungsschule zu überweisen. 3. Wo diese fehlt, muß die Unterweisung in besonderen Kursen unter Anlehnung an die oberen Klassen der Volksschule erfolgen.“ 3. Ueber „die Bedeutung der Volksbildung für die Volkssittlichkeit: 1. Die von Gegnern der Volksbildung aufgestellte Behauptung, daß durch gesteigerte Bildung die Sittlichkeit des Volkes geschädigt werde, widerspricht ebensowohl den Tatsachen wie den Lehren der Psychologie. Dagegen muß es als unzweifelhaft gelten, daß in unseren Kulturverhältnissen eine höhere geistige Bildung die Vorbedingung

und eine Stütze des sittlichen und legalen Handelns ist. 2. Alle der Hebung der Volksbildung dienenden Veranstaltungen, vornehmlich die Volks- und Fortbildungsschule, üben um so mehr auch auf die sittliche Entwicklung des Volkes einen günstigen Einfluß aus, als sie nicht etwa einseitig die Vermehrung verstandesmäßig angeeigneten Wissens erstreben, sondern abwehrend und aufbauend die Entwicklung sittlicher Persönlichkeiten direkt fördern. 3. Ueber die gewerbliche Kinderarbeit: Die deutsche Lehrerversammlung zu Chemnitz spricht der Reichsregierung für die Einbringung des Gesetzentwurfes, betreffend die Regelung der gewerblichen Kinderarbeit ihren Dank aus. Zwecks Herbeiführung einer baldigen Regelung auch der landwirtschaftlichen Kinderarbeit wünscht sie wiederholt und dringend amtliche Erhebungen. Grundsätzlich die Erwerbstätigkeit schulpflichtiger Kinder verwerfend, fordert sie für die Uebergangszeit gemäß ihrer 1898 in Breslau gefaßten Beschlüsse: 1. Das Verbot jeder erwerbsmäßigen Beschäftigung der Kinder vor vollendetem 12. Lebensjahre. 2. Das Verbot der Arbeit für ältere Kinder vor Beginn des Unterrichts, nach 6 bezw. 7 Uhr abends, an Sonntagen: sowie das Verbot der Akkordarbeit und Doppelbeschäftigung. 3. Kurze Arbeitszeiten, auch in den Ferien; gänzliches Verbot für bestimmte Betriebe; staatliche Aufsicht. 4. Baldige Ausdehnung der Bestimmungen auf die Beschäftigung in der Landwirtschaft und in häuslichen Diensten. Die deutsche Lehrerversammlung spricht die Erwartung aus, daß die Lehrerschaft durch Mitwirkung bei der Ausstellung der Arbeitskarte und bei der Kontrolle an der Ausführung des Gesetzes beteiligt werde.

Der Lehrermangel ist noch eher im Zu- als im Abnehmen begriffen; es zeigen sich jetzt recht deutlich die Folgen der Vernachlässigung des Volksschulwesens in den früheren Zeiten. Für die Schule ist der Lehrermangel selbstverständlich nicht von Vorteil; wer will es der Schulbehörde verdenken, wenn sie, um nur die Stellen mit Lehrkräften zu versehen, alte oder unwürdige Lehrpersonen im Amte läßt; ja in Sachsen ist man auf das Verfahren Preußens in der Regulativzeit zurückgekommen und hat Seminaristen vor erfolgtem Abschluß ihrer Ausbildung auf die erledigten Schulstellen geschickt. In anderen Ländern hält man mit der Errichtung neuer Schulstellen zurück und erhält dadurch überfüllte Klassen; das einzige Mittel, Verbesserung der wirtschaftlichen und sozialen Stellung des Lehrerstandes, scheinen nur wenige Regierungen zu kennen. Ist es denn ein Zufall, daß heute, wo fast alle anderen Berufsklassen überfüllt sind, wo in fast allen der Kampf ums Dasein herrschend geworden ist, es an Volksschullehrern fehlt? Das ist doch wirklich eine deutliche Sprache, die man nicht mißverstehen kann. Das Königreich Sachsen ist in der Lehrerbildung manchen deutschen Staaten voraus; Preußen hat erst seit 1901 Schritte getan, um ihm gleich zu kommen. Aber in der Besoldungsfrage steht Sachsen hinter manchem deutsche Staate zurück; es zahlt gesetzlich 1200 bis 1800 resp. 2100 Mark und hat die Erhöhung bis 2700 Mark abgelehnt. Seine Volksbildung muß sinken, wenn seine Lehrerbildung sinkt!

In Preußen waren:

	überhaupt	in den Städten	auf dem Lande	Zuwachs in Huntertsteln von Jahrfünft zu Jahrfünft		
				überhaupt	in den Städten	auf dem Lande
1886	75079	23418	51749	—	—	—
1891	82746	26651	56095	10,19	14,15	8,40
1896	92001	30153	61848	11,18	13,14	10,26
1901	104084	35735	68349	13,13	18,51	10,51

Dagegen waren eingerichtet Lehrer- und Lehrerinnenstellen:

	über-haupt	in den Städten	auf dem Lande	Zuwachs in Hundertsteln von Jahrfünft zu Jahrfünft		
				über-haupt	in den Städten	auf dem Lande
1886	64650	22419	42331	—	—	—
1891	71731	26317	45414	10,78	17,39	7,28
1896	79431	29900	49531	10,73	13,61	9,07
1901	90206	35978	54228	13,57	20,33	9,48

Es fehlten mithin 1886 mehr als 10000, 1891 mehr als 11000, 1896 mehr als 12500 und 1901 fast 14000 Lehrkräfte, abgesehen von den überfüllten Klassen; von den Landschulklassen hat wohl nur die Hälfte einen Lehrer für sich.

Den gegenwärtigen Stand der Besoldungsverhältnisse der deutschen Volksschullehrer veranschaulicht gut eine Uebersicht, welche das braunschweigische Ministerium als Anlage zu einer Gesetzesvorlage dem Landtage vorgelegt hat. Wo nicht anders gesagt wird, sind die folgenden gesetzlich bestimmten Einkommenssätze stets ausschließlich freier Wohnung und der Vergütung für den Kirchendienst vermerkt. 1) Königreich Sachsen: 1200—2100 Mark, Höchstgehalt in 30 Dienstjahren. 2) Königreich Württemberg: Volksschullehrer 1200—2000 Mark in 29 Dienstjahren; Mittelschullehrer 1500—2300 Mark; Volksschullehrer in größeren Gemeinden mit eigenem Dienstalterssystem 1400—2500 Mark; Mittelschullehrer in diesen Gemeinden 1500—2600 Mark. 3) Baden: 1100—2000 Mark in 17 Jahren; in größeren Städten 1800—3700 Mark, einschließlich 420—600 Mark Wohnungsgeld, in 15—30 Jahren. 4) Hessen-Darmstadt: 1100—2800 Mark in 27 Jahren; in größeren Städten bis 3700 Mark (einschließlich Wohnungsgeld). 5) Mecklenburg-Schwerin: Volks- und Bürgerschullehrer 800—2000 Mark, Landschullehrer 800—1360 Mark, in 25 Jahren. 6) Sachsen-Weimar-Eisenach: 1000—2000 Mark, in 25 Jahren. 7) Oldenburg: 800—1750 Mark, in 28 Jahren; in 159 Schulorten beziehen die Hauptlehrer 300 Mark und die Nebenlehrer 100 Mark Ortszulage. 8) Sachsen-Altenburg: Landlehrer 1100—1950 Mark, in 28 Jahren; für die städtischen Lehrer sind ortsstatutarische Bestimmungen getroffen. 9) Sachsen-Koburg-Gotha: 1000—1300 Mark Anfangsgehalt, Höchstgehalt 2200 und 2400 Mark (für Städte), in 30 Jahren; für Landgemeinden 1000—2100 Mark. 10) Anhalt: 1100—2700 Mark (einschließlich der zu 10 % des Gehaltes gerechneten Wohnung), in 28 Jahren. 11) Hamburg-Land: Einzige Lehrer und erste Lehrer: 1500—3700 Mark, in 15 Jahren; Klassenlehrer: 1400—3000 Mark; in Bergedorf und Cuxhaven: 2000—4400 Mark, in 12 bezw. 15 Jahren. 12) Bremen: 1800—3600 Mark, in 18 Jahren. 13) Provinz Sachsen, Reg.-Bez. Erfurt: 1000—2400 Mark, in 31 Jahren (die aber in Preußen nach dem Abgange vom Seminar, bei erster Anstellung gerechnet werden); 4 Gehaltsgruppen: 1000 Mark Grundgehalt + 9 × 120 Mark Alterszulage, 1000 Mark + 9 × 120 Mark, 1000 Mark + 9 × 140 Mark, 1050 Mark + 9 × 150 = 1350 Mark. 14) Reg.-Bez. Magdeburg: 960—1100 Mark oder mehr Grundgehalt, 9 × 100 Mark bis 9 × 190 Mark Alterszulagen. 15) Reg.-Bez. Merseburg: Anfangsgehalt 960—1100 Mark, Alterszulagen auf dem Lande 9 × 100—150 Mark, in größeren Städten über 150 Mark. 16) Reg.-Bez. Hannover: Grundgehalt etwa $^2/_5$ der Stellen 1000 Mark, $^2/_5$ 1100 Mark und $^1/_5$ 1200 Mark; in größeren Städten

höher; Alterszulagen von 9 × 120 Mark an, in einer größeren Anzahl von Schulgemeinden erhöht, und zwar bis zu 200 Mark Einheitssatz. 17) Reg.-Bez. Lüneburg: 1000 bis 2640 Mark; 3 Gruppen: 1000 Mark + 9 × 120 Mark, 1100 Mark + 9 × 150 Mark, 1200 Mark + 9 × 160 Mark. 18) Reg.-Bez. Minden: 1050 bis 2740 Mark; 3 Gruppen: 1050 + 9 × 120 Mark, 1200 Mark + 9 × 140 Mark, 1300 Mark + 9 × 160 Mark; die Alterszulagen sind in vielen Schulverbänden auf 180—200 Mark erhöht.

Im verflossenen Jahr hat die Besoldungsfrage besonders in Preußen eine große Rolle gespielt; leider scheint sie hier aber in der nächsten Zukunft noch nicht gelöst zu werden. Die gesamten Schulunterhaltungskosten der öffentlichen Volksschulen in Preußen haben sich in folgendem Maße gesteigert; sie betrugen

	überhaupt	in den Städten	auf dem Lande	auf den Kopf der Bevölkerung in den Städten	auf den Kopf der Bevölkerung auf dem Lande
	Mk.	Mk.	Mk.	Mk.	Mk.
1886	115685326	50200177	65485149	4,78	3,72
1891	146225312	64594325	81630987	5,48	4,49
1896	185917495	83129558	102787937	6,41	5,44
1901	269942375	128415818	141526557	8,65	7,21

Das durchschnittliche Gesamt-Einkommen mit Einschluß aller Zulagen und der freien Wohnung und der Mietsentschädigung betrug Mark

	für Lehrer			für Lehrerinnen		
	überhaupt	in den Städten	auf dem Lande	überhaupt	in den Städten	auf dem Lande
1886	1292	1635	1133	1108	1216	946
1891	1446	1812	1264	1171	1261	1020
1896	1583	2029	1357	1279	1362	1132
1901	1942	2401	1693	1503	1599	1321

Die Unterhaltungskosten sind also von 1896 bis 1901 um die Summe von 84 Millionen gewachsen, in den Städten um über 45, auf dem Lande um fast 39 Millionen; auf den Kopf der Bevölkerung berechnet in den Städten um genau 20 Prozent, auf dem Lande um nahezu 30 Prozent. Damit erreicht Preußen eine Stufe, die andre Staaten einige Jahre früher schon erklommen hatten. Die Schweiz verausgabte bereits 1898 für 484442 Primarschüler 28,2 Millionen Francs, d. h. auf den Kopf des Schülers 58 Francs (Preußen 1901 48 M.) und auf den Kopf der Bevölkerung 9,7 Francs. In England betrugen die Volksschulausgaben 1896 volle 100 Millionen Mark mehr als in Preußen, nämlich 286,2 Millionen Mark, während die Bevölkerungsziffer (30717355) um mehr als eine Million hinter der preußischen (31855122) zurückblieb. Das Königreich Sachsen wandte 1899 34332659 Mark für sein Volksschulwesen auf, was einer Besteuerung von 8,30 Mark pro Kopf gleichkommt. Die Lehrergehälter sind im Durchschnitt um 359 Mark, in den Städten um 372 Mark, auf dem Lande um 336 Mark gestiegen, d. h. im Durchschnitt um 22 bis 23 Prozent, in den Städten um 18, auf dem Lande um 25 %. Die im Juni des verflossenen Jahres im Abgeordnetenhaus infolge der von einer großen Anzahl von Volksschullehrern an das Abgeordnetenhaus gerichteten Petitionen

von der Unterrichtskommission abgegebene Erklärung, daß der Zeitpunkt für eine durchgreifende Revision des Lehrerbesoldungsgesetzes und der Ausführungsbestimmungen noch nicht gekommen sei, mußte niederdrückend auf Preußens Volksschullehrer wirken; die Begründung der Regierung, daß in der Ausführungsanweisung von 1897 ausdrücklich gesagt sei, daß die Neuregelung der Besoldungen für die Gehaltsbewegung auf absehbare Zeit einen Abschluß bilden soll, kann über die Mängel des Besoldungsgesetzes nicht hinweghelfen. Der Hauptmangel des Gesetzes liegt hauptsächlich darin, „daß," wie Kreisschulinspektor Rzesnitzek sagt (Preuß. Lehrer-Ztg.), „§ 1 des Gesetzes das Diensteinkommen des Lehrers von den örtlichen Verhältnissen abhängig macht, und daß man unter diesen örtlichen Verhältnissen nur die Leistungsfähigkeit der Gemeinden in Betracht zog, die von den örtlichen Verhältnissen bedingte Arbeitsleistung des Lehrers und seine Aufwendungen für den Unterhalt und die Versorgung seiner Familie jedoch nicht berücksichtigte". Die infolge dieser Bestimmung gemachten Einkommensgruppen entsprechen nicht den tatsächlichen Verhältnissen; es läßt sich auch heute keine Grenze mehr zwischen Land und Stadt ziehen, denn den Vorteilen der einen Seite stehen Nachteile auf der andern gegenüber. Von dem Lehrer an einklassigen Schulen in kleinen Orten werden größere Arbeitsleistungen verlangt, wie von dem an mehrklassigen Schulen; bezüglich der Besoldung aber steht der erstere hinter dem letzteren zurück. Es ergeben sich aus dem § 1 des Gesetzes zwei Härten: „1. Die Abhängigkeit des Lehrereinkommens von der Leistungsfähigkeit der Gemeinden ohne Rücksicht auf die Arbeitsleistung und die Familienbedürfnisse des Lehrers; 2. die Beurteilung der besonderen Amtsstellung des Lehrers mit Leitungsbefugnissen nach einer Mindestzahl an der Schule wirkender Lehrer" (Rzesnitzek). Die Folge dieser Härten ist die Landflucht der Lehrer und die Folge davon der häufige Lehrerwechsel in den Landorten; die besten Lehrkräfte drängen nach den Städten und größeren Orten, die schwächeren und geringeren verbleiben den kleinen Orten, wo man gerade die besseren und älteren nötig hätte. „Der erziehliche und nationale Einfluß der Schule auf die Gemeinde wird aufhören, und die Verbindung zwischen Schule und Haus wird sich lösen. In dem Landlehrer wird das niederdrückende Gefühl seiner Minderwertigkeit entstehen." In der preußischen Lehrerpresse wurde nun die Besoldungsfrage eingehend erörtert; daß hierin die Ansichten, besonders die der Stadt- und Landlehrer, sehr weit auseinandergingen, ist leicht begreiflich. Allgemein machte sich der Wunsch nach einem „preußischen Lehrertag" geltend, auf dem eine Einigung in der Besoldungsfrage erzielt werden sollte; derselbe wurde auch im Dezember 1902 abgehalten. Der geschäftsführende Ausschuß hatte vorher die Wünsche der einzelnen Verbände des preußischen Lehrervereins bezüglich der von dem Lehrertag zu unternehmenden Schritte veröffentlicht; nachdem dieselben in der Presse einer kritischen Betrachtung unterzogen worden waren, veröffentlichte der Ausschuß seine Stellungnahme dazu. Auf dem Lehrertag wurden zunächst die tatsächlichen Verhältnisse festgestellt; es ergab sich dabei, daß nach der Statistik von 1889 den niedrigsten Gehalt von 900 Mark haben:

Ostpreußen	v.	3637	Landlst.	ohne	Kchdst.	3458	St.,	d.	f. rund	95%
Pommern	„	1696	„	„	„	1425	„	„	„	84%
Brandenburg	„	2092	„	„	„	572	„	„	„	27%
Preußen überhaupt	v.	30000	„	„	„	5445	„	„	„	18%

Den niedrigsten Satz von 100 M. Alterszulage haben in

Ostpreußen	v.	3637	Landlst.	ohne	Kchdst.	3578	St., d. h.	rund	98%
Westpreußen	„	2397	„	„	„	2254	„ „	„	94%
Posen	„	2439	„	„	„	2260	„ „	„	92%
Pommern	„	1696	„	„	„	1464	„ „	„	86%
Brandenburg	„	2092	„	„	„	858	„ „	„	41%
Schlesien	„	5037	„	„	„	1253	„ „	„	25%
Sachsen	„	1052	„	„	„	356	„ „	„	23%
Preußen überhaupt	„	30000	„	„	„	12177	„ „	über	40%
	„	11632	„	mit	„	4729	„ „	rund	46%

Bis 1150 M. Grundgehalt haben im

Kgr. Preußen	v.	30000	Landlst.	ohne	Kchdst.	22883	St., d. h.	rd.	76%
„ „	„	11632	„	mit	„	4270	„ „	„	36%
„ „	„	16946	Stadtlst.	ohne	„	6776	„ „	„	40%

Einen Alterszulagesatz bis 140 M. haben im

Kgr. Preußen	v.	30000	Landlst.	ohne	Kchdst.	23455	St., d. h.	rd.	78%
„ „	„	11632	„	mit	„	10298	„ „	„	88%
„ „	„	16946	Stadtlst.	ohne	„	2877	„ „	„	16%
„ „	„	1354	„	mit	„	718	„ „	„	63%

Nach eingehender Erörterung der einzelnen Punkte wurden folgende Beschlüsse gefaßt: „Der zweite preußische Lehrertag bezeichnet die Gehaltsbezüge, die z. B. in den größten Städten des Staates gezahlt werden bezw. die Gehälter, die durch den Normaletat der höheren Lehranstalten für die Vorschullehrer festgesetzt sind, als für alle Volksschullehrer des Staates notwendig, um eine gedeihliche Amtsführung zu sichern und dem Lehrerstande Kräfte zuzuführen, die der hohen Aufgabe der Volksbildung in vollem Umfang gewachsen sind. Gegenüber der Schwierigkeit, denen eine solche Regulierung der Lehrergehälter z. B. begegnen dürfte, bittet der zweite preußische Lehrertag, das Gesetz vom 3. März 1897 in folgender Weise abzuändern: 1. Das Grundgehalt darf für Lehrerstellen nicht weniger als 1350 Mark jährlich betragen. Auftragsweise beschäftigte Lehrer sind den einstweilig angestellten gleichzustellen. 2. Der Einheitssatz der Alterszulagen ist für Lehrer in keinem Falle auf weniger als 150 Mark jährlich festzusetzen. 3. Die Mietsentschädigung soll ausreichen zur Beschaffung einer den Normativbestimmungen entsprechenden Wohnung. Auch die unverheirateten Lehrer ohne eigenen Hausstand sollen von dem Zeitpunkt der Gewährung des vollen Grundgehalts ab die volle Mietsentschädigung erhalten. Wo die Mietsentschädigung oder der Wert der Dienstwohnung 300 Mark nicht erreicht, ist dafür bei der Pensionierung die Summe von 300 Mark in Ansatz zu bringen. 4. Naturalleistungen und Landdotationen sind abzulösen. 5. Der mit einem Schulamt dauernd verbundene Kirchendienst ist besonders und seinem Umfange angemessen zu besolden. Eine Anrechnung der Einkünfte aus Kirchenämtern auf das Lehrergrundgehalt darf nicht stattfinden. — Die niederen Küsterdienste sind abzulösen. Der zweite preußische Lehrertag beauftragt den Vorstand des Preußischen Lehrervereins, die Königliche Staatsregierung zu bitten, tunlichst bald eine Revision des Gesetzes vom 3. März 1897 im Sinne der vorstehenden Beschlüsse in die Wege zu leiten."

Leider steht nicht zu erwarten, daß diese Eingabe von Erfolg begleitet ist; denn bei Beratung des Kultusetats 1903 sprach der Minister: „Es wird wohl zugegeben werden müssen, daß diese Durchschnittssummen (der jetzigen Lehrerbesoldung) auf ein wenigstens einigermaßen dem vorhandenen Bedürfnis genügendes Diensteinkommen schließen lassen. Ich kann nur nochmals wiederholen, daß, wenn noch in einzelnen Fällen besondere Härten vorhanden sind, im Rahmen der zur Verfügung stehenden Fonds zur Ausgleichung dieser Härten das Erforderliche geschehen soll. In Uebereinstimmung mit der Mehrheit dieses Hohen Hauses darf ich wohl annehmen, daß eine allgemeine Besoldungsaufbesserung zurzeit als ausgeschlossen gelten muß, um so mehr als, abgesehen von der Finanzlage des Staates und der Gemeinden, durch eine derartige allgemeine Besoldungsaufbesserung auch alle Fragen wieder angeregt werden würden, welche die Besoldung der Staats-, Gemeindebeamten u. s. w. berühren, und daß der gegenwärtige Zeitpunkt wahrlich nicht dazu angetan ist, neue Ansprüche zu provozieren."

Was den Hinweis auf diese „Durchschnittssummen" anlangt, so können dieselben den Stand der Besoldungsverhältnisse in Preußen doch nur ganz im allgemeinen kennzeichnen, weil in ihnen die Besonderheiten der einzelnen Landesteile ausgeglichen sind; es können dieselben deshalb auch nur einen ganz allgemeinen Maßstab für die Beurteilung der Besoldungsverhältnisse der Volksschullehrer in Preußen abgeben. Es betrug:

I. In den Städten:

	Grundgehalt Mk.	Alterszulage Mk.	Mietentschädigung resp. Wohnung Mk.	Diensteinkommen nach 31 Dienstjahren Mk.
1. Rektoren und Hauptlehrer ohne Kirchenamt	1813	185	463	3963
2. Rektoren und Hauptlehrer mit Kirchenamt	1760	144	278	3319
3. Lehrer mit Kirchenamt .	1423	143	236	2931
4. „ ohne „ .	1232	183	236	3257
5. Lehrerinnen	1045	119	290	2400
6. Technische Lehrer	1589	173	456	3602
7. „ Lehrerinnen .	817	91	251	1887

II. Auf dem Lande:

1. Rektoren und Hauptlehrer ohne Kirchenamt	1421	149	360	2293
2. Rektoren und Hauptlehrer mit Kirchenamt	1629	129	256	2340
3. Lehrer mit Kirchenamt .	1266	119	188	1883
4. „ ohne „ .	1078	126	226	1734
5. Lehrerinnen	1045	122	179	1684
6. „ technische . .	817	95	228	1423

Das „Statist. Bureau" hat auch eine Reihe von Durchschnittszahlen für die einzelnen Regierungsbezirke veröffentlicht; dabei werden nur die beiden am stärksten besetzten Lehrergruppen berücksichtigt. Es erhalten (a = Grundgehalt; b = Alterszulage; c = Mietentschädigung resp. Wohnung; d = Jahreseinkommen vor der Alterszulage; e = Jahreseinkommen nach 31 Dienstjahren (das höchste Jahreseinkommen):

A. Inhaber vereinigter Kirchen- und Schulstellen.

Regierungsbezirk	I. In den Städten (1324 Stellen) Mark					II. Auf dem Lande (11666 Stellen) Mark				
	a	b	c	d	e	a	b	c	d	e
Königsberg	1409	127	212	1621	2764	1331	100	167	1498	2393
Gumbinnen	1490	134	248	1738	2944	1735 *)	100	186	1921	2521
Danzig	1386	135	258	1644	2859	1311	101	195	1506	2415
Marienwerder	1354	126	247	1601	2735	1237	100	149	1386	2286
Potsdam	1415	139	225	1640	2891	1176	111	140	1316	2315
Frankfurt	1399	130	197	1596	2766	1149	104	174	1323	2559
Stettin	1415	123	173	1588	2695	1084	101	122	1206	2115
Köslin	1530	130	239	1769	2939	1096	100	110	1206	2106
Stralsund	1442	124	204	1646	2762	1239	103	132	1371	2296
Posen	1436	134	238	1674	2880	1216	105	152	1368	2313
Bromberg	1278	123	252	1530	2637	1162	100	199	1361	2261
Breslau	1546	143	225	1771	3058	1382	108	142	1524	2495
Liegnitz	1530	137	220	1750	2983	1444	116	123	1567	2611
Oppeln	1480	143	242	1722	3009	1366	125	160	1526	2651
Magdeburg	1407	149	220	1627	2968	1294	113	138	1432	2449
Merseburg	1353	144	190	1543	2839	1295	121	127	1422	2329
Erfurt	1280	131	143	1423	2602	1235	110	97	1332	2322
Schleswig	1625	156	280	1905	3309	1584	130	166	1750	2920
Hannover	1474	144	198	1672	2968	1300	136	152	1452	2676
Hildesheim	1392	158	220	1612	3034	1356	138	126	1482	2724
Lüneburg	1571	151	255	1826	3185	1323	130	131	1454	2624
Stade	1524	157	252	1776	3189	1441	136	156	1597	2821
Osnabrück	1394	154	244	1638	3024	1268	129	144	1412	2573
Aurich	1446	150	283	1729	3079	1475	113	156	1631	2643
Münster	1369	157	199	1568	2981	1370	135	131	1501	2716
Minden	1441	166	260	1701	3195	1335	162	190	1525	2953
Arnsberg	1487	159	223	1710	3141	1411	146	178	1589	2903
Kassel	1348	143	191	1539	2826	1195	124	131	1326	2442
Wiesbaden	1352	165	295	1647	3132	1158	151	147	1305	2724
Koblenz	1403	150	254	1657	3007	1233	135	141	1374	2589
Düsseldorf	1610	168	295	1905	3417	1486	155	238	1724	3119
Köln	—	—	—	—	—	1380	140	150	1530	2790
Trier	1408	140	300	1708	2968	1358	136	123	1481	2705
Aachen	1374	142	245	1619	2897	1311	125	163	1474	2599
Sigmaringen	1400	130	325	1725	2895	1164	119	156	1320	2391

*) Die auffallend hohe Zahl erklärt sich wohl aus den besonderen Verhältnissen dieses Bezirkes, dessen Stellen vielfach mit ausgedehntem Dienstland dotiert sind.

B. die übrigen Lehrer:

Regierungsbezirk	I. In den Städten (22284 Stellen)					II. Auf dem Lande (34644 Stellen)				
	Mark					Mark				
	a	b	c	d	e	a	b	c	d	e
Königsberg	1041	153	294	1335	2712	910	101	107	1017	1926
Gumbinnen	1045	142	253	1298	2576	902	100	100	1002	1902
Danzig	1096	171	339	1435	2974	1157	101	193	1350	2259
Marienwerder	1066	135	247	1313	2528	1013	101	120	1133	2042
Potsdam	1208	187	388	1596	3279	1135	158	274	1409	2831
Frankfurt	1138	148	246	1384	2716	960	109	153	1113	2094
Stettin	1166	162	335	1501	2959	952	110	122	1074	2064
Köslin	1124	138	245	1369	2611	904	100	89	993	1893
Stralsund	1122	136	227	1349	2573	932	105	114	1046	1991
Posen	1126	153	308	1434	2811	1004	101	148	1152	2061
Bromberg	1114	136	271	1385	2609	1005	102	197	1202	2120
Breslau	1221	178	415	1636	3238	1046	116	135	1181	2225
Liegnitz	1134	161	313	1447	2896	1064	118	111	1175	2237
Oppeln	1167	165	332	1499	2984	1065	131	148	1213	2392
Magdeburg	1078	174	300	1378	2944	1041	129	149	1190	2533
Merseburg	1082	161	284	1366	2815	1039	125	130	1169	2294
Erfurt	1092	155	295	1387	2782	1012	117	106	1118	2171
Schleswig	1291	183	374	1665	3312	1201	134	154	1355	2561
Hannover	1316	188	396	1712	3404	1098	139	128	1226	2477
Hildesheim	1224	168	300	1524	3036	1104	144	97	1201	2497
Lüneburg	1192	171	315	1507	3046	1032	127	106	1138	2281
Stade	1139	163	302	1441	2908	1070	136	129	1199	2423
Osnabrück	1209	178	279	1488	3090	1061	130	128	1189	2359
Aurich	1230	163	335	1565	2732	1054	113	139	1193	2210
Münster	1313	177	286	1599	3192	1216	150	172	1388	2738
Minden	1262	176	337	1599	3183	1142	162	168	1310	2768
Arnsberg	1428	187	370	1798	3481	1308	172	238	1546	3094
Kassel	1257	176	347	1604	3188	1095	129	162	1257	2418
Wiesbaden	1440	203	521	1961	3788	1082	150	146	1228	2578
Koblenz	1292	163	339	1631	3098	1097	135	145	1242	2457
Düsseldorf	1418	187	383	1801	3484	1336	159	239	1575	3006
Köln	1445	191	410	1855	3574	1180	138	165	1345	2587
Trier	1375	177	347	1722	3315	1205	139	157	1362	2613
Aachen	1356	186	372	1728	3391	1101	126	155	1256	2390
Sigmaringen	1323	138	296	1619	2861	1029	120	140	1169	2249
Berlin	1200	200 bzw. 300	648	1848	4248					

Bei den vorstehenden Angaben ist durchweg nur das gesetzliche Diensteinkommen nach Maßgabe der auf das Grundgehalt „angerechneten" Beträge berücksichtigt. Unberücksichtigt sind außer gelegentlichen Funktions-

zulagen und dergleichen solche Teilbeträge z. B. der Feuerung und sonstigen Naturalleistungen geblieben, die auf das Grundgehalt nicht angerechnet sind. Die Feuerung darf bekanntlich nach § 20, 2 des Besoldungsgesetzes nur soweit angerechnet werden, daß das übrige Grundgehalt mindestens noch 840 Mark beträgt (Päd. Zeitg.).

In Bayern ist endlich nach schwerem Kampf das Schulbedarfsgesetz zustande gekommen; es schließt wie das preußische Schullastengesetz die größeren Städte von den staatlichen Zuschüssen aus, was übrigens auch in anderen deutschen Staaten, z. B. in Hessen, der Fall ist. Wir geben von dem Gesetz die wesentlichen Bestimmungen im Wortlaut; das Unwesentliche, soweit es wichtig ist, geben wir nur kurz wieder. „Die vermögensrechtliche Verwaltung der öffentlichen Volksschulen sowie die Feststellung und Aufbringung des gesamten persönlichen und sächlichen Bedarfs für ihre Errichtung und ihren Unterhalt obliegt den politischen Gemeinden als eigentliche Gemeindeangelegenheit, vorbehaltlich der auf den Bestimmungen dieses Gesetzes beruhenden Verpflichtungen der Kreise und des Staats, sowie besonderer rechtlicher Verpflichtungen zur Bestreitung des Bedarfs für die öffentlichen Volksschulen." — „Wenn die Zahl der Schüler einer alle Jahrgänge umfassenden, mit einer Lehrkraft besetzten Volksschule nach einem fünfjährigen Durchschnitte achtzig übersteigt, so kann die Bereitstellung der Mittel für Errichtung einer neuen Lehrstelle angeordnet werden. Ebenso kann bei Schulen von zwei oder mehr Schulklassen die Bereitstellung der Mittel für Errichtung einer neuen Lehrstelle angeordnet werden, wenn die Zahl der Schüler in einer Klasse nach einem fünfjährigen Durchschnitt hundert übersteigt. Falls durch Schulstatut oder Gemeindebeschluß eine geringere Höchstzahl von Schülern für die einzelne Klasse festgesetzt ist, darf diese Zahl nicht mehr erhöht werden. — Wenn in einer Gemeinde oder Ortschaft oder in mehreren im Umkreis von dreieinhalb Kilometer gelegenen Gemeinden, Ortschaften, Weilern und Einzelhöfen, für welche lediglich Konfessionsschulen errichtet sind, zusammen nach fünfjährigem Durchschnitte mindestens fünfzig schulpflichtige Kinder der in der Minderheit befindlichen Konfessionen vorhanden sind, und ihnen nicht eine Schule ihrer Konfession bis zur Entfernung von dreieinhalb Kilometer zur Verfügung steht oder durch eine zweckmäßige Umschulung zugänglich gemacht werden kann, so können die beteiligten Gemeinden zur Bereitstellung der Mittel zur Errichtung einer Schule dieser konfessionellen Mindetheit angehalten werden. Außerdem können Gemeinden, in welchen Schüler einer Konfession in größerer Anzahl die Schulen einer anderen Konfession deshalb besuchen müssen, weil ihnen der Besuch der Schule der eigenen Konfession erheblich erschwert ist, zur Errichtung weiterer Schulen oder Schulklassen für die konfessionelle Minderheit angehalten werden, insofern eine Abhilfe mittels einer anderen Schuleinteilung unmöglich ist. — Die Uebertragung des Volksschulunterrichtes an Mitglieder geistlicher Gesellschaften oder religiöser Vereine kann nur mit gemeindlicher Zustimmung erfolgen."

„Die Mindestgehalte haben für Volksschullehrer 1200 Mark, für Volksschullehrerinnen 1000 Mark, für Schulverweser 1000 Mark, für Schulverweserinnen 900 Mark, für Hilfslehrer 820 Mark, für Hilfslehrerinnen 820 Mark zu betragen. Das Einkommen aus einem mit dem Schuldienste verbundenen Kirchendienste (Mesner-, Kantoren-, Chorregenten- und Organistendienste) wird in die im vorigen Absatze festgesetzten Mindestgehalte nur insoweit eingerechnet, als es die Summe

von 200 Mark jährlich übersteigt. Bezüge für die Besorgung der Gemeindeschreiberei und ähnliche Dienstverrichtungen dürfen in diese Mindestgehalte überhaupt nicht eingerechnet werden." Die Trennung des Mesnerdienstes vom Schuldienste soll „in der Regel nach Einvernahme der Beteiligten und der kirchlichen Oberbehörde verfügt werden, wenn die erforderlichen Mittel bereitgestellt sind". — „Gemeinden unter 2500 Seelen sind verpflichtet, dem Lehrpersonale freie Dienstwohnungen zur Verfügung zu stellen. Diese haben zu bestehen bei Volksschullehrern in einer für den Bedarf einer Familie ausreichenden Wohnung mit den erforderlichen Wirtschaftsräumen, bei Volksschullehrerinnen, ferner bei Schulverwesern im Falle des Art. 4 Abs. 1 in einer die Führung eines selbständigen Haushaltes ermöglichenden Wohnung, bei dem übrigen Lehrpersonal in einem geräumigen heizbaren Wohnzimmer. Die Gewährung einer Mietentschädigung an Stelle der Dienstwohnung ist nur mit Genehmigung der Kreisregierung zulässig. Die gleiche Verpflichtung haben in zusammengesetzten Schulsprengeln die vereinigten Gemeinden, wenn die Seelenzahl jener politischen Gemeinde, in deren Bezirk sich der Schulsitz befindet, unter 2500 beträgt. Ueber Umfang und Beschaffenheit der dem Lehrpersonale gebührenden Dienstwohnungen und Wirtschaftsräume nähere Vorschriften zu erlassen, bleibt der Staatsregierung vorbehalten. In allen übrigen Fällen sind die Gemeinden zur Gewährung von Mietentschädigungen nach den ortsüblichen Mietpreisen für Wohnungen der im vorigen Absatze bezeichneten Beschaffenheit verpflichtet. Ausnahmsweise kann auch einer solchen Gemeinde die Bereitstellung einer Dienstwohnung von der Kreisregierung auferlegt werden. Dienstwohnungen, die in solchen Gemeinden am 1. September 1901 dem Lehrpersonale eingeräumt waren, sind demselben auch ferner zu belassen und dürfen ihrem Zwecke nur mit Genehmigung der Kreisregierung entzogen werden. Der Nutzwert der Dienstwohnung eines Volksschullehrers wird auf 200 Mark, der Wohnung einer Volksschullehrerin oder eines Schulverwesers im Falle des Art. 4 Abs. 1 auf 120 Mark, eines heizbaren Zimmers auf 60 Mark veranschlagt. Eine Anrechnung dieses Anschlags oder einer Mietentschädigung oder eines Teiles einer solchen auf den Anfangsgehalt darf nicht stattfinden. Die Mietentschädigungen (Abs. 1 Satz 3 und Abs. 2), welche in keinem Falle geringer sein dürfen, als der Nutzanschlag für gleichartige Dienstwohnungen, werden nach Einvernahme der Gemeindeverwaltung, in zusammengesetzten Schulsprengeln der verstärkten Gemeindeverwaltung, und des beteiligten Lehrpersonals durch die Distriktsschulbehörden festgesetzt. Gegen deren Festsetzungsbeschlüsse ist binnen vierzehn Tagen Beschwerde an die zuständige Kreisregierung zulässig. Deren Entscheidung ist mit Beschwerde zum Verwaltungsgerichtshofe anfechtbar. Die rechtskräftig festgesetzten Mietentschädigungen können vor Ablauf von zehn Jahren nur mit Einwilligung der Beteiligten abgeändert werden und bleiben auch nach Ablauf von zehn Jahren bis zu ihrer rechtskräftigen Neufestsetzung in Geltung. Zu den nach Art. 7 bestimmten Anfangsgehalten werden den Volksschullehrern und Volksschullehrerinnen, den Schulverwesern und Schulverweserinnen Dienstzulagen aus der Staatskasse nach jeweiliger finanzgesetzlicher Bewilligung gewährt (z. B. betragen dieselben mit dem 5., 10., 13., 15. und 20. Dienstjahre für den Volksschullehrer je 90 Mark, den Schulverweser und die Schulverweserin je 45 Mark, mit dem 25., 30., 35. und 40. Dienstjahre für Volksschullehrer je 120 Mark, die Verweser und die Volksschullehrerin je 60 Mark. Ein rechtlicher Anspruch

auf Gewährung von Dienstalterszulagen steht dem Lehrpersonale nicht zu. Die erstmalige Bewilligung einer Dienstalterszulage und jede weitere Vorrückung ist durch die Würdigkeit und befriedigende Dienstführung der Beteiligten bedingt. Zur erstmaligen Bewilligung staatlicher Dienstalterszulagen, sowie zur Bewilligung jeder Vorrückung sind die Kreisregierungen, Kammern des Innern, zuständig. Gegen deren Entschließungen, durch welche Dienstalterszulagen oder Vorrückungen versagt werden, ist Beschwerde beim Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten zulässig. Für Hilfslehrer und Hilfslehrerinnen kann angeordnet werden, daß sie von einem am gleichen Dienstorte angestellten Volksschullehrer volle Verpflegung gegen Entschädigung zu erhalten und bei ihm zu nehmen haben. An Orten, in denen eine entsprechende Beköstigung schwer zu beschaffen ist, aber auch aus anderweitigen erheblichen dienstlichen Rücksichten können Volksschullehrer verpflichtet werden, den am gleichen Orte verwendeten Schulverwesern und Schulverweserinnen volle Verpflegung gegen Entschädigung zu gewähren. Die Höhe dieser Verpflegsentschädigung, welche aus dem Anfangsgehalt der betreffenden Lehrpersonen zu schöpfen ist, wird für den Regierungsbezirk festgesetzt. Die Erlassung der nach diesem Artikel erforderlichen Anordnungen kommt den Kreisregierungen zu; diese können durch Dienstordnungen das Verhältnis zwischen dem die Verpflegung verabreichenden Volksschullehrer und dem solche empfangenden Lehrpersonale näher regeln. Auf gleichem Wege kann Schulverwesern und Hilfslehrern, Schulverweserinnen und Hilfslehrerinnen die Verpflichtung auferlegt werden, den Inhabern von Schul- und Kirchendiensten bei der Versehung des Chordienstes unentgeltliche Beihilfe zu leisten. Die unmittelbaren Städte in den Landesteilen diesseits des Rheins, dann alle Gemeinden mit 5000 und mehr Einwohnern im Königreich sind verpflichtet, alle unter 5000 Einwohner zählenden Gemeinden sind berechtigt, die Gehaltsverhältnisse des gesamten Lehrpersonals an den Volksschulen durch Ortsstatuten zu regeln. Durch diese Ortsstatuten sind die Anfangsgehalte aller in der betreffenden Gemeinde zur Anstellung und Verwendung gelangenden Lehrerkategorien und die Gehaltsvorrückungen bestimmt festzusetzen. Die in den vorstehenden Artikeln gegebenen Vorschriften über die Mindestgehalte (Art. 7, Abs. 1), dann über Dienstwohnungen und Wohnungsentschädigungen (Art. 8) haben hierbei nur insofern Maß zu geben, als die statutarischen Anfangsgehalte für keine Kategorie geringer bemessen werden dürfen, als die gesetzlichen Mindestgehalte unter Hinzurechnung des in der betreffenden Gemeinde ortsüblichen Mietzinses für eine Wohnung von der in Art. 8, Abs. 1 bezeichneten Beschaffenheit betragen. Der Zuschlag für die Wohnung darf indes in keinem Falle niederer bemessen werden, als der Nutzwert einer Wohnung in Art. 8, Abs. 3 angesetzt ist. Wenn hiezu nach den örtlichen Verhältnissen besonderer Anlaß besteht, ist bei Bemessung der statutarischen Anfangsgehalte von höheren als den nach Art. 7 zu gewährenden Gehalten auszugehen. Dienstwohnungen können nach dem ortsüblichen Mietpreise auf die Anfangsgehalte in Anrechnung gebracht werden." Die Ortsstatuten bedürfen der Genehmigung der Kreisregierung; dieselbe kann sie aus in dem Gesetz angegebenen Gründen verwerfen. „An Stelle der dem Lehrpersonale der Gemeinden mit statutarischer Regelung der Lehrergehalte seither aus Staatsfonds zugeflossenen Dienstalterszulagen und sonstigen Zulagen wird an die Schulkassen der Gemeinden mit 10000 oder mehr Einwohnern ein Bauschbetrag in der Höhe der durch die Rechnungsnachweisungen für 1902 ausgewiesenen

Gesamtaufwendungen des Staates für das aktive Lehrpersonal an den Volksschulen dieser Gemeinden gewährt. Die Bauschabfindungen werden von sechs zu sechs Jahren einer Revision unterstellt, zu welchem Zwecke jeweils dem Landtage die erforderlichen Vorschläge zu unterbreiten sind. Sofern und solange eine Verständigung bezüglich der Revision nicht erfolgt, bleiben die jeweils geltenden Abfindungssätze in Kraft. Die Bauschbeträge sind zu einer entsprechenden Verbesserung der Gehalte des Lehrpersonals an den Volksschulen zu verwenden. Ist die Feststellung eines Bauschbetrages erst nach Einführung dieses Gesetzes vorzunehmen, so ist für die Höhe des Bauschbetrages der Gesamtbezug an Dienstalterszulagen im Zeitpunkte jener Feststellung maßgebend. Das Lehrpersonal der unter 10000 Einwohner zählenden Gemeinden mit statutarischer Regelung der Lehrergehalte nimmt an den staatlichen Dienstalterszulagen nach Art. 9 dieses Gesetzes teil. — Ueber die Erhebung des Schulgeldes sind genaue Bestimmungen gegeben; desgleichen ist die Unterstützung einzelner Gemeinden durch den Staat gesetzlich geregelt. Die Aufbesserung stellt sich z. B. für 7166 Stellen folgendermaßen: Es sind aufgebessert: 1840 Stellen im Betrage von 4—600 Mark, 3198 Stellen im Betrage von 3—400 Mark, 1192 Stellen um 2—300 Mark, 481 Stellen um 1—200 Mark, 207 Stellen um Beträge bis zu 100 Mark. Nur 178 Stellen wurden nicht von der Aufbesserung betroffen. Bei Schulverwesern und Volksschullehrerinnen beträgt die Gehaltsvermehrung durchschnittlich 300 Mark, bei Verweserinnen 214 Mark und bei Hilfslehrern und Hilfslehrerinnen durchschnittlich 164 Mark. Die Wohnungsfrage hat für die Lehrerschaft im ganzen eine günstige Lösung gefunden; ein Volksschullehrer soll Anspruch erhalten auf 4 Zimmer mit Nebengelassen. Die Verpflichtung der Mietsentschädigung in Gemeinden mit 2500 Seelen und darüber nach den ortsüblichen Mietspreisen hat in kleineren wie in größeren Städten eine Gehaltsvermehrung zur Folge.

„Volksschullehrern und Volksschullehrerinnen, Schulverwesern und Schulverweserinnen, Hilfslehrern und Hilfslehrerinnen, welche wegen unverschuldeter Dienstunfähigkeit vom Dienst enthoben werden, ist auf die Dauer der letzteren ein Ruhegehalt zu gewähren. Dieser Ruhegehalt ist aus den bestehenden Kreisanstalten zur Unterstützung dienstunfähiger Lehrpersonen zu schöpfen. Das gesamte ständig verwendete Lehrpersonal an den Volksschulen, desgleichen das nicht pragmatisch angestellte Lehrpersonal an den staatlichen Lehrerbildungsanstalten ist zur Mitgliedschaft und Beitragsleistung verpflichtet." Es werden nähere Bestimmungen über die Satzungen, aber nicht über die Höhe der Ruhegehalte, Eintrittsgelder und Mitgliedsbeiträge u. s. w. gegeben; das soll noch durch königliche Verordnung geschehen, desgleichen sollen die Beiträge des Staates jeweilig durch das Finanzgesetz bestimmt werden. Auch über die Unterstützungen der Hinterbliebenen der Volksschullehrer werden ganz allgemeine Bestimmungen gegeben; sie soll durch Kreisvereine geschehen, denen die Lehrer beitreten müssen und denen bestimmte Zuwendungen gemacht werden. Für Bayern ist das Gesetz gewiß ein Fortschritt; aber es enthält noch so viele ungenaue Bestimmungen, so viel Mängel und Lücken, daß es nicht als zeitgemäß bezeichnet werden kann.

Auch in Baden hat das verflossene Jahr dem Volksschullehrerstande eine Verbesserung seiner Besoldung gebracht; endgültig soll dieselbe aber erst 1906 geregelt werden. Die Hauptbestimmungen des Gesetzes sind: Jeder Hauptlehrer erhält in 17 Jahren den Höchstgehalt; dazu kommt noch eine Dienstzulage von 150 Mark, so daß das Ein-

kommen eines Hauptlehrers 1250—2150 Mark nebst Dienstwohnung oder ortsübliches Wohnungsgeld beträgt. Die Unterlehrer erhalten 900 Mark, nach der Dienstprüfung 1000 Mark und 3 Jahre nachher 1100 Mark; außerdem erhalten sie $^{3}/_{5}$ des Wohnungsgeldes der betreffenden Orts-klasse. Den Hauptlehrern werden endlich auch Umzugskosten gewährt und zwar rückwirkend vom 1. Januar 1902 an; auch die Diäten sollen nach den Bestimmungen der Beamten geregelt werden. Jeder etatsmäßig an-gestellte Lehrer (resp. Lehrerin) erhält noch eine besondere Zulage von 150 Mark, die aber nicht pensionsfähig ist; bei der Pensionierung wird ein Gehalt von 2000 Mark (einschließlich Wohnungsgeld) zugrunde ge-legt, so daß nach 40 Dienstjahren die Pension 1950 Mark beträgt.

In Braunschweig wurden die Gehaltsverhältnisse der Volksschul-lehrer im verflossenen Jahr durch Gesetz in folgender Weise geregelt:

für	das	1.—3.	Jahr	1200	Mk.
„	„	4.—6.	„	1500	„
„	„	7.—9.	„	1650	„
„	„	10.—12.	„	1800	„
„	„	13.—15.	„	1950	„
„	„	16.—18.	„	2100	„
„	„	19.—21.	„	2250	„
„	„	22.—24.	„	2400	„
„	„	25.—27.	„	2550	„
„	„	28. ff.	„	2700	„

Die Lehrer, für deren Amt akademische oder die höhere Bildung für Lehrämter an Lehrerseminarien und Bürgerschulen gefordert wird, erhalten

für	das	1.—3.	Jahr	1800	Mk.
„	„	4.—6.	„	2100	„
„	„	7.—9.	„	2400	„
„	„	10.—12.	„	2700	„
„	„	13.—15.	„	3000	„
„	„	16.—18.	„	3300	„
„	„	19. ff.	„	3600	„

Neben dem Gehalte ist freie Wohnung oder Mietsentschädigung zu gewähren. Letztere beträgt

in	den	ersten 6	Jahren	200	Mk.
„	„	zweiten 6	„	250	„
dann				300	„

Aushilfslehrer erhalten vor der Schulamtsprüfung 800 Mark und 100 Mark Wohnungsgeld, nach der Prüfung 1000 Mark + 100 Mark. Aber der Pensionierung wird der Wert der freien Wohnung auf 1.. Mark bemessen. Die Stadt Braunschweig fällt nicht unter das Gesetz; die anderen Städte dürfen im Gehalt der Lehrer über das Gesetz nicht hinausgehen.

Mögen nun auch in allen deutschen Staaten die Volksschulverhältnisse noch viele Mängel und Fehler haben, so steht doch in dieser Hinsicht Mecklenburg an der Spitze; über den „mecklenburg-strelitzschen Volks-schullehrer und seine Schule" gibt P. Steineck in der ‚Päd. Zeitg.' einen ausführlichen Bericht. Es gibt in Mecklenburg-Strelitz noch drei verschiedene Arten von Volksschullehrern: städtische, großherzogliche und

ritterschaftliche; die beiden erstgenannten erhalten ihre Ausbildung in einer staatlichen Lehrerbildungsanstalt, die letztgenannten in einer ritterschaftlichen oder bei einem Pastor. Für die Aufnahme ins Seminar genügen die höchst mangelhaften Kenntnisse, die in der mecklenburgischen Volksschule gewonnen und durch etwas Privatunterricht ergänzt werden; trotzdem dauert der Besuch des Seminars nur drei Jahre. Daß das staatliche Seminar bei der letzten Aufnahme nur fünf Kandidaten finden konnte, läßt sich aus den mecklenburgischen Schulverhältnissen leicht erklären; daß aber bei diesen Zuständen von einer Auswahl keine Rede sein kann, ist klar. Daß man das ritterschaftliche Seminar nach Bethanien verlegt hat, wo sich ein Rettungshaus für verwahrloste Kinder befindet, mit welchem die Lehrerbildungsanstalt in Verbindung steht, ist bezeichnend für mecklenburgische Schulverhältnisse; hier nimmt man mit Vorliebe junge Leute ins Seminar auf, welche acht Jahre eine einklassige Landschule besucht, dann ein Geschäft erlernt und dasselbe etwa 8—14 Jahre betrieben und sich nie um ein Buch bekümmert haben. Sie dienen dann drei Jahre dem Rettungshause als Bruder und werden zugleich während dieser Zeit zum Lehrer zugestutzt; von Ausbildung darf man hier überhaupt so wenig reden, als bei dem durch den Pastor vorgebildeten Lehrer. Nach dem Verlassen des staatlichen Seminars wird der Kandidat großherzoglicher Hilfslehrer; als solcher erhält er vom Staat 180 Mark und Kost und Wohnung bei dem alten Lehrer, dem er dafür die Schule halten muß. Die Dauer dieser Hilfslehrerzeit ist sehr verschieden; der eine muß 9 Jahre dienen, während ein anderer schon nach zwei Jahren eine selbständige Stelle erhält. Damit aber der junge Hilfslehrer nicht etwa bei dem heutigen Lehrermangel nach gesegneteren Gefilden wandert, muß er beim Eintritt in das staatliche Seminar sich zu zehnjährigem Dienst im Staate Mecklenburg verpflichten, widrigenfalls er 1500 Mark zu bezahlen hat. Daher muß der tüchtige mecklenburgische Lehrer streben, an einer städtischen Schule angestellt zu werden; hier hat er doch, wenn auch nicht in jeder Stadt, in den meisten Fällen einen festen Gehalt von 1200—2400 Mark, wenn er dabei auch in Klassen mit 80—90 Kindern unterrichten muß. Die meisten Hilfslehrer aber müssen sich damit begnügen, als „Schulmeister, Küster und Organist“ auf dem Lande angestellt zu werden. Die Schule nimmt allerdings den Lehrer nur von 6—9 Uhr morgens in Anspruch, denn die Kinder müssen von 4—6 und von 9 an bei dem Bauer arbeiten; schon mehr nehmen ihn dagegen Küster- und Organistendienst in Anspruch. Für diese Arbeit bezieht der Lehrer freie Wohnung und Heizung, 350—400 Mark Geld, ein Stück Land zur Benutzung und etwas Korn vom Gutspächter; das Gesamteinkommen kann auf 800—1000 Mark berechnet werden. Will sich der Lehrer in den Ruhestand setzen, so erhält er 144 Mark und 7 rm Holz; da sich davon nicht leben läßt, so bleibt er bis zum Tode im Amt und nimmt sich, wenn es durchaus nicht mehr geht, einen Hilfslehrer. Von Waisen- und Witwenversorgung ist überhaupt noch keine Rede; dafür steht aber den Lehrerwitwen und -waisen das Armenhaus offen. Der ritterschaftliche Lehrer ist noch neben Schulmeister Küster und Organist, Sekretär, Gutsrechner, Garteninspektor, Holzwärter u. dgl.; dafür bezieht er aber auch neben freier Wohnung, die allerdings sehr schlecht ist, freie Heizung, 200 bis 400 Mark, freie Weide für eine Kuh oder zwei Kühe, ein Stückchen Ackerland und 30—50 Scheffel Korn.

V. Schulverwaltung.

Die Licht- und Schattenseiten der staatlichen Schulverwaltung zeigen sich deutlich bei einem Vergleich des deutschen mit dem englischen Schulwesen; während bei dem deutschen der Staat die Vorherrschaft auf dem Gebiete des Bildungswesens hat, ist dies in England nicht der Fall. Die Gelehrtenbildung hat bei dieser Freiheit des Erziehungswesens nicht Not gelitten; denn die gelehrte Arbeit hat sich hier zur höchsten Blüte entfaltet. Dagegen steht die Bildung des Volkes im allgemeinen in England hinter der in Deutschland zurück; deshalb macht sich auch in England allmählich die Ueberzeugung geltend, daß der Staat auch das Recht und die Pflicht hat, sich um die Volksbildung zu kümmern und daß seine Befugnisse und Aufgaben umfangreicher werden müssen als dies bisher der Fall war. Allerdings muß man sich anderseits davor hüten, das Schulwesen ganz zu einer Domäne des Staates zu machen und der Familie und Gemeinde alle Rechte und Pflichten in dieser Hinsicht abzunehmen, wie es z. B. in Frankreich der Fall ist; hier hat sich im 19. Jahrhundert eine staatliche Schulhierarchie herausgebildet, die alle freie Entwicklung hemmt. Wir müssen daher aus diesen historischen Tatsachen die Lehre ziehen, daß wohl der Staat das Recht und die Pflicht zur Ordnung und Leitung des Bildungswesens haben muß, daß er aber dabei die freie Mitarbeit der bei dem Bildungswesen interessierten Verbände nicht ausschließen darf; es ist eine Aufgabe der Schulverfassung, „die Ansprüche der verschiedenen Faktoren, die an dem Erziehungswesen ein natürliches Interesse haben, gegeneinander abzuwägen und vorurteilsfrei miteinander zu verbinden" (Rein a. a. O.). Dabei muß stets als Richtschnur gelten, daß der Staat das Recht der Persönlichkeit auch in der Bildungsfrage nicht weiter beschränken darf, als dies im Interesse der Gemeinschaft nötig ist; denn jedes Individuum hat das Recht, sich voll und ganz auszugestalten, soweit dies nicht zum Nachteil der Gemeinschaft, in die es sich als dienendes Glied einschließen soll und muß, geschieht. Je mehr dies geschieht, desto gesünder und stärker wird das aus den Einzelpersönlichkeiten sich zusammensetzende Gesamtleben; denn jede Persönlichkeit ist ein Teil der Kraft des Gesamtlebens und zeigt ihre Macht in der Wirkung auf dasselbe. Der Staat muß aber einerseits dafür Sorge tragen, daß die Freiheit der Persönlichkeit in dieser Hinsicht nicht gehemmt, sondern möglichst gefördert wird; anderseits muß er die Bildung in solche Bahnen leiten, daß sie dem Wohle des Ganzen dient. Es ist für ihn in dieser Hinsicht von großer Wichtigkeit, daß sich eine einheitliche Welt- und Lebensanschauung mit gewissen ethischen Grundsätzen bei allen Staatsbürgern ausbildet; „denn gemeinsame Ueberzeugungen ermöglichen ein übereinstimmendes Handeln" (Rein a. a. O.). Aber die Staatsgewalt darf wieder nicht so weit gehen, daß sie den Inhalt dieser Welt- und Lebensanschauungen im einzelnen bestimmt; das ist Sache der freien Wissenschaft, welcher sie keine Vorschriften zu machen hat. Die Aufgabe des Staates in dieser Hinsicht ist es aber, einen Beamtenstand, den Lehrstand, so auszubilden, daß er imstande ist, den Forderungen der Wissenschaft zu entsprechen und in dieser Hinsicht Normen für die Bildung aufzustellen; von diesem Gesichtspunkte muß auch dem staatlichen Lehrstand Freiheit gewährt werden, die dieser durch freie Beschlüsse (Gesetze) selbst begrenzt. „Hier also muß Freiheit herrschen, Freiheit der Ueberzeugung und Anerkennung für individuelle, schöpferische Kraft, die bei rechter Organisation in den Dienst der Gesamt-

heit gezogen wird; so wird die Staatskunst zur Erziehungskunst ins rechte Verhältnis gesetzt" (Rein a. a. O.). Von diesen Gesichtspunkten aus betrachtet kann die Staatsschule, die Nationalschule, nur eine einheitliche sein; denn nur so kann sie erziehlich im Sinne der Gesamtheit wirken. In ihr muß der ganze Unterricht von einer einheitlichen Welt- und Lebensanschauung und also auch von gleichen ethischen Grundanschauungen getragen sein; in ihr kann daher auch nur ein konfessionsloser Religions- und Sittenunterricht einen Platz finden. Die jetzt bestehende Simultanschule mit konfessionellem Religionsunterricht kann nur als Uebergangsform betrachtet werden; wir halten sie aber für besser als die Konfessionsschule. Rein meint zwar (a. a. O.), die ethischen Fächer — Geschichte, Literatur und Gesang — müßten in ihr eine Schädigung erleiden, „weil sie immer mit Rücksicht auf Angehörige verschiedener Konfessionen erteilt werden müssen"; wenn diese Ansicht richtig wäre, so müßte Rein konsequent die Konfessionsschule fordern, während er doch eine christlich-simultane Einheitsschule als Ideal betrachtet, in der ein konfessionsloser Religionsunterricht nach pädagogischen Grundsätzen erteilt wird. Denn auch in dieser Simultanschule muß nicht nur in den genannten ethischen Fächern, sondern auch im Religionsunterricht „Rücksicht auf Angehörige verschiedener Konfessionen" genommen werden; wir halten das aber für einen großen Vorzug; denn dadurch wird es vermieden, daß z. B. der Geschichts- und Literaturunterricht tendenziös gefärbt werden, wie das gar leicht in Konfessionsschulen geschieht. Gewiß, das Ideal einer Schule ist auch uns die Simultanschule mit ihrem konfessionellen, der Kirche unterstellten Religionsunterricht nicht; denn sie verzichtet auf den wichtigsten Lehrgegenstand, den religiös-sittlichen Unterricht. Heute sorgt jedoch der Klerikalismus noch dafür, daß Volk und Staat in dem von Rein. uns und anderen Pädagogen geforderten Ideal der Nationalschule ein Schreckensgespenst sieht, das die Menschen direkt zur Hölle befördert; wer sie befürwortet, vor dem soll sich nach ihrer Ansicht jeder Christenmensch bekreuzigen. Wenn man aber die Schulverfassung, wie Rein es tut, auf der Schulgemeinde aufbaut, so ist damit die Konfessionsschule sanktioniert; wenn der Religionsunterricht in derselben nun auch nach pädagogischen Grundsätzen erteilt wird, so wird das nicht hindern, daß sie von konfessioneller Einseitigkeit und Engherzigkeit beherrscht wird. Es scheint uns, als habe Rein in dieser Hinsicht zu wenig Erfahrungen hinter sich; man muß selbst längere Zeit in der Schulverwaltung in Gegenden mit konfessionell gemischter Bevölkerung tätig gewesen sein, um diese Erfahrungen zu machen. Wir sind weit davon entfernt, dem Geistlichen als Vertreter der Kirche den Platz in der Schulsynode streitig zu machen; aber wir sehen nicht ein, warum er als Wächter über den konfessionslosen Religionsunterricht neben dem Schuldirektor resp. Schulinspektor bestellt sein soll. Denn dieser muß „alle Disziplinen des Lehrplans zwar nicht beherrschen, aber doch so weit kennen, daß er die Verknüpfungslinien deutlich überschaut; er soll mit der Methodik aller Fächer vertraut sein und dabei nicht bei dem verharren, was in seiner eigenen Lernzeit landläufig war, sondern allenthalben dem Fortschritt der pädagogisch-didaktischen Literatur folgen. Er soll bei alledem über das eigene Fach hinaus Fühlung haben mit den wichtigen und wechselnden Bildungselementen seiner Zeit; denn er steht in vielfältigen Beziehungen auch zu anderen als Fachkreisen" (Rein im Anschluß an Wychgram a. a. O.). Gibt man neben der sachmännischen Schulleitung und Schulaufsicht noch dem Geistlichen im Religionsunterricht ein Aufsichtsrecht, so erhält oder schafft

man Einrichtungen, „die," um mit Rein zu reden, „nur zu häufig eine Quelle der Erbitterung und der Entfremdung und nur zu selten den Anlaß zu kräftiger Förderung enthalten".

In der „Patria", dem Jahrbuch der National-Sozialen für 1902 beschäftigt sich Lehrer Beyhl mit der „Befreiung der Volksschullehrer aus der geistlichen Herrschaft"; diese Abhandlung ist Gegenstand lebhafter Erörterung gewesen und deshalb in einer Broschüre als zweite Auflage mit dem Vorwort versehen erschienen. „Es eröffnet sich hier," sagt Beyhl, „der alte Kampf zwischen Staat und Kirche, der Zwiespalt zwischen Staatsfürsorge und gemeindlicher Selbstverwaltung, der Widerstreit zwischen Staatsgewalt und Elternwille, der Gegensatz zwischen der Kirche und der Kirche Entfremdeten, zwischen Lehrerschaft und Geistlichkeit; es erheben sich die Fragen nach der Vereinbarkeit von Schulzwang und religiöser Unterweisung, die Fragen nach dem Charakter der Schule als religionsloser, Bekenntnis- oder Gemeinsamkeitsschule u. s. w." Alle diese Fragen müssen in einheitlichem Sinne behandelt werden; „voranleuchten müssen dabei die Gedanken der Gewissensfreiheit, der Selbstverwaltung, der Kindesbildung, der Volkswohlfahrt". Die Schule ist nicht mehr eine Kirchenschule, „eine durch die Staatsgewalt zusammengehaltene kirchliche Einrichtung, sondern die von dem Staate als Geschäftsträger der Volksgemeinschaft gehütete Bildungsstätte der Volksjugend; um seiner selbst willen muß das deutsche Volk das mittelalterliche Ideal der Kirchenschule von sich weisen". Der Staat ist kein „christlicher"; denn er kann nicht das Ideal christlichen Lebens darstellen. Auch muß zugegeben werden, „daß Bildungszwang und Glaubensfreiheit nicht harmonieren"; daher hat man eine religionslose Schule mit Moralunterricht gefordert, worin man „nicht ‚eitel Teufelswerk' erblicken" sollte. „Eine Scheidung von weltlichem und Religionsunterricht widerstrebt aber dem innerlich veranlagten Wesen der deutschen Volksseele; . . . und darum halten auch das deutsche Volk und die deutsche Volksseele mit erdrückender Mehrheit an der religiösen Unterweisung fest. Solange aber eine Religion öffentlich bekannt wird, wird die Kinderschule dem Bekenntnis der Eltern nahe stehen müssen; ein künstlich fabrizierter, allgemeiner Misch-Masch-Religionsunterricht ist unhistorisch und unpsychologisch, also unhaltbar." Darum — so müßte nun Beyhl nach diesen letzten Sätzen schließen, muß der Religionsunterricht konfessionell sein; darum aber, da das Ideal doch ein einheitlicher Unterricht ist, der einen „einheitlichen, in seinen einzelnen Teilen eng verknüpften Gedankenkreis erzeugt", welcher auf die Gesinnung und somit erziehlich wirken kann, muß die Schule konfessionell sein und — endlich — da der berufene Vertreter der Konfession der Geistliche ist, so steht der Geistlichkeit die Schulaufsicht zu. Wir sehen, der Wagen ist entgleist! „Solange," heißt es in Nr. 10 des „Berichtes des internationalen ethischen Bundes", „konfessioneller Unterricht in den Gemeindeschulen und in den Staatsschulen erteilt wird, haben die Organe der Konfessionen nicht nur ein Interesse, sondern auch ein Recht, diese Schulen, wenigstens hinsichtlich ihres Religionsunterrichtes, zu überwachen. Die Grenzen dieses Ueberwachungsrechtes sind aber schwer festzustellen."

Führen wir nun den Wagen wieder dahin zurück, wo er aus dem Geleise gesprungen ist und versuchen wir es, ihn im rechten Geleise weiterzuführen. Also der Staat ist nicht christlich, oder besser, er ist nicht konfessionell; demnach kann er auch seine Bildungsstätten, in denen er seinen Nachwuchs erzieht, nicht konfessionell gestalten; demnach darf der Religionsunterricht nicht konfessionell sein. Aber ein konfessionsloser

Religionsunterricht, — der Misch-Masch-Religionsunterricht — ist nach Beyhl künstlich fabriziert, unhistorisch und unpsychologisch; da er diese Behauptungen nicht näher begründet, so wollen wir sie auch hier nicht kritisch untersuchen. Warum der konfessionslose Religionsunterricht ein künstlich fabrizierter und unpsychologischer sein soll, können wir zudem auch nicht einmal verstehen; wir sind vielmehr der Ansicht, daß diese Eigenschaften gerade dem konfessionellen zukommen. Denn „er" ist, um mit Beyhl zu reden, „verbalistisch" und „dogmatisch", er stützt sich auf „theologische Lehrmeinungen" und muß sich darauf stützen, weil er eben „konfessionell" ist; so wie man ihm die „theologischen Lehrmeinungen" nimmt und ihn „auf das Tiefmenschliche in der wertvollsten religiösen Ueberlieferung wie im persönlichen Erleben stützt", so wie man „sich vor allem dahin bescheidet, daß man Religion überhaupt nicht lehren kann wie einen weltlichen Wissensstoff, sondern daß sich Religion nur auf Erfahrung gründen läßt", so hat man einen psychologisch begründeten, darum pädagogischen, — aber darum auch „konfessionslosen" Religionsunterricht! Denn wir wüßten dann in der Tat nicht, wie sich dann noch ein evangelischer vom katholischen Religionsunterricht unterscheiden sollte! Das Trennende, die „theologischen Lehrmeinungen", sind entfernt; das allen Menschen Gemeinsame, das „Tiefmenschliche", das erfahren, erlebt werden muß, ist noch da! Und unhistorisch ist ein solcher Religionsunterricht doch nicht so ganz; abgesehen von dem „konfessionslosen" und somit „allgemeinen" Religionsunterricht, der sich in den zwanziger und dreißiger Jahren des 19. Jahrhunderts in den nassauischen Simultanschulen erhalten hat, hat das deutsche Volk auch in der Schule, selbst in den Konfessionsschulen, einen „allgemeinen", „konfessionslosen" Religionsunterricht in dem religiös-sittlichen Teil der deutschen Dichtung erhalten! Sie ist auch ein Erzeugnis der deutschen Volksseele; in ihr ist auch das religiöse Fühlen und Denken zum Ausdruck gekommen. Und da in ihr das religiöse und sittliche Leben eng miteinander verschmolzen ist und wir sie bei dem religiös-sittlichen Unterricht nicht entbehren können, so wollen wir auch keinen „religionslosen" Moralunterricht, sondern einen konfessionslosen religiös-sittlichen Unterricht! Es ist merkwürdig, daß man vor diesem konfessionslosen Religionsunterricht einen so großen Schrecken hat; man kann sich denselben so wenig als „Religionsunterricht" vorstellen als wie man sich einen konfessionslosen Menschen als einen religiösen und sittlichen vorstellen kann. Und doch haben nicht bloß verschiedene ganz ehrenwerte und achtbare Philosophen und Pädagogen, sondern selbst ein sehr frommer König ihn erstrebt, also für nötig und möglich gehalten; schon am Ausgang des 18. und anfangs des 19. Jahrhunderts, wo man bezüglich der Abnahme von Religion und Sittlichkeit ganz dieselben Klagen führte wie heute, sah man ein, daß die Kirche und der konfessionelle Religionsunterricht zu diesen Zuständen beigetragen und von ihnen also keine Abhilfe zu erwarten sei. König Friedrich Wilhelm III. von Preußen erstrebte daher am Ausgange des 18. Jahrhunderts einen Religionsunterricht, der „sich auf die allgemeinen Wahrheiten der Religion und die allen kirchlichen Parteien gemeinschaftliche Sittenlehre beschränken" und „den konfessionellen Unterricht dem Konfirmandenunterricht der Kirche überlassen sollte". Und wieviel hochachtbare und in hohen Stellungen befindliche Männer sind in der Tat konfessionslos und doch religiös, wenn sie das auch äußerlich und öffentlich nicht kund tun; ja in Hessen hat man sogar einen „konfessionslosen" Finanzminister! Also fordern wir nur ohne Scheu einen konfessionslosen Religionsunterricht! Die Konsequenzen ergeben sich von

hier aus für die geistliche Schulaufsicht von selbst; sie muß — fallen. Auch in dieser Hinsicht können wir aus der Geschichte etwas lernen! Zu derselben Zeit, als Goethe und Schiller ihre konfessionslosen religiös-sittlichen Werke schrieben und der preußische König mit seinen Ministern einen konfessionslosen Religionsunterricht einführen wollten, da wollte man auch die Simultanschule einführen und die geistliche Schulaufsicht beseitigen; ja selbst die meisten geistlichen Oberen und Pfarrer waren für diese „Neuerungen". Und heute? Der Wagen ist wieder im Geleise!

„Die Frage nach der Errichtung von Bekenntnis- oder Gemeinsamkeitsschulen," fährt Beyhl weiter fort, „kann aber nie ohne das Einvernehmen der Eltern gelöst werden; hier gilt der liberale oder demokratische Grundsatz, daß in Gewissensfragen der einzelne gefragt werde." Wenn nun die „große Mehrheit" sich für die Konfessionsschule entscheidet und mit dem Geistlichen der Ansicht ist, daß nur in einer von der Kirche geleiteten Konfessionsschule die religiöse Erziehung des Kindes so gestaltet und verbürgt werden könne, wie sie dem „Gewissen" der Majorität entspricht! Was dann? Der Wagen ist wieder auf dem Geleise; also wieder zurück! Wenn der Religionsunterricht nur das allen Menschen in religiöser Hinsicht Gemeinsame, das „Tiefmenschliche" lehrt, resp. erleben läßt, so kann das Gewissen eines jeden Vaters beruhigt sein; wem dieser Religionsunterricht für sein Kind nicht genügt, der kann und darf noch außerdem seine „Kinder nach eigener Ueberzeugung in der Religion unterrichten lassen", wie er sie auch im Zeichnen, Singen u. s. w. noch weiter neben der Schule unterrichten lassen kann. Der Wagen ist wieder im Geleise! Und nun können wir mit Beyhl sagen: „Nachdem der staatliche Taufzwang fiel, kann man den staatlichen Zwang zu kirchlichem Unterricht nicht länger halten; er muß fallen im Interesse der Religion selbst."

Das Verhältnis von Kirche und Staat hat sich im Laufe der Kulturentwicklung umgestaltet; der Staat ist Träger der gesamten Kultur geworden und hat die Kirche in seinen Dienst gestellt, weil diese unfähig geworden ist, die geistig-sittliche Kulturarbeit ohne Hilfe des Staates zu leisten. Daher ist die Kirche auch nicht mehr imstande, das Bildungswesen zu leiten; der Staat muß auch hier an ihre Stelle treten. „Der Christ," sagt selbst der Theologie-Professor Herrmann in seiner „Ethik", „muß darauf dringen, daß der Unterricht der Jugend dem nationalen Kulturstaate überwiesen wird; denn wer diesen aufrichtig will, muß auch wollen, daß er aus sich selbst heraus seine Wege in die Zukunft bestimme", und so die Schule nach den nationalen Bedürfnissen gestalte. Dazu aber fehlt der Kirche die nötige wissenschaftliche Basis, auf der sich eine diesbezügliche Technik aufbauen kann; es fehlen ihr die Mittel und die Macht zur Ausführung. Es ist daher ein Stück Mittelalter, so führt Beyhl (a. a. O.) mit Recht aus, wenn die Kirche noch heute die Schulaufsicht führt oder beansprucht; sie bringt der Kirche und der Schule Schaden. Der Geistliche gerät durch sie als Beauftragter des Staates neben seiner Stellung als Diener der Kirche in eine Zwitterstellung; das erschwert ihm aber die einheitliche Schulleitung und die Wahrung der Interessen der Schule. „Aus sittlichen, pädagogischen und kirchlichen Gründen muß die geistliche Schulaufsicht nachdrücklich bekämpft werden." (Beyhl.) Die Abhängigkeit des Lehrers vom Geistlichen hat eine sittliche Schädigung der Lehrerpersönlichkeit zur Folge; denn der Lehrer und Geistliche haben jeder einen eigenartigen Beruf. Die Aufgaben der Schule in erziehlicher und unterrichtlicher Hinsicht sind höher geworden; die Leitung

der Schule kann daher nicht mehr im Nebenamt ausgeübt werden, sondern nur im Hauptamt durch einen theoretisch und praktisch gebildeten Fachmann. Der Geistliche würde aber Hand in Hand mit dem Lehrer an der Hebung der Volksbildung viel mehr leisten können als wie als Schulaufseher; er könnte als Hüter und Pfleger der religiösen und sittlichen Güter Großes leisten und dabei auf aufrichtige und ehrliche Unterstützung des Lehrers rechnen, wie umgekehrt.

Beyhls Schrift fand im Lehrerstand und bei freisinnigen Geistlichen freudige Zustimmung; die orthodox-evangelischen und die katholischen Lehrer und Geistlichen bekämpften sie. Lic. theol. Schiele hat in der „Christlichen Welt" Stellung zu der Frage genommen. „Hierzu," sagt Schiele, „darf die bittere Wahrheit nicht verschwiegen werden, daß der Pfarrer nicht leicht die für die Aufsicht nötige pädagogische Befähigung und Schulung erwerben kann. Zwar erteilt er Konfirmandenunterricht; aber selbst ein Anwalt des geistlichen Standes in der Schulaufsichtsfrage, Pastor Zillessen, klagt, daß in der Kirche und ihrem Konfirmandenunterricht so viel faul sei, daß sich ‚Bände darüber schreiben ließen'. Solche Klagen über Mangel an katechetischer Kunst aus dem eignen Berufskreise der Theologen sind auch sonst recht häufig. Und die Leitfäden, die Pfarrer für ihren eignen Unterricht veröffentlichen, sprechen mit wenigen hervorragenden Ausnahmen ein vernichtendes Urteil. Für den Religionsunterricht hat die Geistlichkeit doch wenigstens Interesse. Die Volksschule aber gibt nur 5 Stunden Religion auf 30 Wochenstunden. Die übrigen 25 erfreuen sich nur der geistlichen Herrschaft, nicht des geistlichen Verständnisses. Beweis: nirgends begegnet man in der überaus regen methodischen Literatur dieser Unterrichtsfächer einem einzigen geistlichen Aufsichtsbeamten. Sondern diese Leute beaufsichtigen ein Kulturgebiet, das sie seinem größten Umfange nach gar nicht zu fördern vermögen. Am schwersten aber wiegt für uns, daß die Lehrer durch die geistliche Schulaufsicht ein ‚Stand ohne Seelsorger' werden. Weil der Seelsorger muß ins Gewissen reden dürfen und dafür Vertrauen ohne jeden Hintergedanken nötig hat, darf er nicht ein von der Staatsmacht gestützter Aufseher sein. Wer einem Manne beichtet, der ihm zum Zensor bestellt ist, kann nie vergessen, daß er mit seinem Vorgesetzten redet. Also kann er ihm auch gar nicht recht beichten. Denn: Beichten heißt brüderliches Vertrauen schenken und hegen." Auch verschiedene evangelische Pfarrvereine haben sich für die Beseitigung der geistlichen Schulaufsicht ausgesprochen (Hannover, Hessen-Nassau, Württemberg, Bayern). Pastor Zillessen berichtet in der „Evangel. Volksschule", daß ihm von verschiedenen Volksschullehrern aus Württemberg und anderen Ländern Deutschlands Schreiben zugegangen seien, deren Verfasser sich energisch für die geistliche Schulaufsicht ausgesprochen hätten; sie hielten sich dazu, wie auch viele evangelische Geistliche, „in ihrem Gewissen gebunden". Zillessen selbst dagegen fühlt sich durch sein Gewissen verpflichtet, „für die Beseitigung der staatlichen Ortsinspektion der Geistlichen und für Einführung einer in keiner Weise behördlichen Charakter an sich tragenden Ortsschulpflege einzutreten"; er will aber noch einen Schulvorstand mit dem Geistlichen als Vorsitzenden. Wie stimmt aber das mit seiner Forderung: „Der Stand der Volksschullehrer muß als selbständiger Stand anerkannt werden, und der Selbständigkeit des Lehrerstandes darf in keiner Weise und von keiner Seite her zu nahe getreten werden." Ist denn im Kirchenvorstand der Lehrer Vorsitzender? Aber Zillessen fordert damit, daß „inmitten der zur christlichen Kirche sich

haltenden Bevölkerung auch die Kirche in dem ihr zukommenden Ansehen erhalten, und daß das Bewußtsein ihrer Rechte und Pflichten auf dem Schulgebiete oder in betreff der öffentlichen Erziehung der Jugend im Volke gepflegt und wach gehalten werde". Nun — dieses Christentum verstehen wir nicht! Zillessen will ein christliches Schulgesetz, durch welches die Konfessionsschule festgelegt wird; „es soll den berechtigten Anspruch der Kirche auf Konfessionsschulen bezw. den der evangelischen Kirche auf evangelische Volksschulen anerkennen und festlegen". Woher, darf man fragen, hat denn „die einzelne Konfessionskirche", wie die evangelischen Pfarrer Bayerns auf der Generalversammlung des bayrischen Pfarrvereins behaupten, das „natürliche Recht darauf, daß ihre Kinder" in der staatlichen Schule „in dem Sinn der Konfession, der sie zugehören, erzogen werden"? Beyhl fordert für den Lehrer, der mit dem kirchlich-konfessionellen Glauben, den er lehren soll, nicht mehr übereinstimmt, Befreiung von dem konfessionellen Religionsunterricht: nach Zillessen kann ein solcher Mann überhaupt nicht mehr Lehrer an einer Konfessionsschule sein. Da es nun nach Zillessen nur Konfessionsschulen gibt, so müßte ein solcher Lehrer aus dem Amte treten; nun — dazu werden es ja nicht sehr viele Lehrer kommen lassen, sondern die meisten werden ihre Zweifel für sich behalten. Es ist ja leicht gesagt: „Wer sich als Lehrer an einer konfessionellen Schule meldet, tut dies freiwillig. Und wer es tut, hat die heilige Pflicht, sich zuvor zu prüfen, ob er den Anforderungen, die dieses Amt an ihn stellt, auch entspricht und entsprechen kann. Unterläßt er solche Selbstprüfung, ist er in dieser Beziehung leichtfertig und gewissenlos, oder heuchelt er gar den ehrlichen Glauben, nur um das betreffende Amt zu bekommen — gezwungen wird er nicht dazu — nun, so ist er eben ein schlechter Mensch, und nichts ist verwerflicher, als nach Weise der Sozialdemokratie die bestehende göttliche und menschliche Ordnung für seine Schlechtigkeit verantwortlich zu machen." Wenn es nach Zillessen nur Konfessionsschulen gibt, so kommt der junge Lehrer mit 19 oder 20 Jahren an eine Konfessionsschule; von freiwilligem Melden ist dann gar keine Rede — in Preußen doch heute schon nicht. Wann soll er denn diese Selbstprüfung vollziehen? Der konfessionelle Schul- und Konfirmandenunterricht, der Religionsunterricht in Präparandenschule und Seminar geben selten zu solcher Selbstprüfung Veranlassung; wenn nun im Amt die Zweifel kommen und ihm jeder Weg zu einem andern Beruf versperrt ist? Das alles sind die Konsequenzen, die aus dem konfessionellen Religionsunterricht und der Konfessionsschule folgen; — entweder, oder! Die katholische Kirche kann sich natürlich noch weniger mit Beyhls Forderungen befreunden als die orthodox-evangelische; ihr ist ja gegeben „alle Gewalt im Himmel und auf Erden" und also auch die Herrschaft über die Schule. Sie ist wenigstens offen und kennt keine Kompromisse; sie paßt sich auch nicht an wie Zillessen, der mit der einen Hand gibt und mit der andern das Gegebene wieder nimmt. Frieden schließt die katholische Kirche mit dem Staate bezüglich der Schulleitung nur so weit und so lange, als sie keine Macht zur Aenderung hat und so lange es opportun ist.

Prof. Rein hat in der „Tägl. Rundsch." die Frage beantwortet, warum der Staat an der geistlichen Schulaufsicht immer noch festhält, trotzdem die Fachmänner in der Schulverwaltung die Rückständigkeit derselben doch einsehen müssen. „Es sind," so führt er aus, „zunächst 1) finanzielle Gründe. Denn die Kirche leistet die Aufsicht über die Schule

ungemein billig. Die Fachaufsicht kostet Geld; der Geistliche als Schulaufseher im Nebenamte leistet die Arbeit für ein Butterbrot. Aber — wie leistet er sie? Natürlich immer nach bestem Wissen und Gewissen. Das aber reicht heute allein nicht mehr aus, wie allgemein bekannt ist. Die Schule muß unter dem Krummstab leiden. 2) Der Staat fürchtet sich, die Fachaufsicht durchzuführen. Wie, er fürchtet sich? Vor wem? Nun, wir sagen es gerade heraus, nicht vor dem Teil der evangelischen Geistlichkeit, der von der Süßigkeit der Herrschaft über die Schule nicht lassen will, sondern vor der katholischen Priesterschaft. Das unheilvolle Wort „Thron und Altar" erscheint an der Wand und schreckt die Staatsgewalt also, daß sie nur zaghaft vorzugehen wagt, um die Schule zu befreien. Den besten Beweis hierfür liefert uns die neueste Schulnovelle in Württemberg. Württemberg ist das gelobte Land geistlicher Herrschaft über die Schule. Es ist in diesem Betracht unglaublich rückständig. Sogar die Bürgerschulen Stuttgarts werden von Geistlichen im Nebenamte dirigiert, wenn auch mit Hilfe eines Oberlehrers: Wo findet sich das sonst noch im Reiche? Nun soll, nachdem 1836 das Verhältnis zwischen Kirche und Schule festgelegt worden war, der geistlichen Pauke ein Löchlein geschlagen werden durch die neueste Schulnovelle, die dem Landtag gegenwärtig vorliegt. Durch das Löchlein weht ja ein wenig von der Luft der Fachaufsicht hindurch. Aber nur ganz leise und schüchtern. Warum nicht kräftiger zufassen? Gemach; die katholischen Standesherren haben hier auch ein Wort zu reden!! — Hatte ich recht, zu sagen, daß die Rücksicht auf den ultramontanen Katholizismus ein gewaltiger Hemmschuh in unserer geistigen Vorwärtsbewegung ist? Und was wird die Folge sein? Eine wachsende Erbitterung in den Kreisen der Lehrer, die die geistliche Polizeiaufsicht mehr und mehr als einen unerträglichen Druck empfinden, der ihre Freudigkeit im Berufe lähmt und sie in immer schärfere Opposition hineintreibt. Und nun frage man sich in der Staatsleitung: Was ist für das Staatswesen vorteilhafter. Die Zufriedenstellung der katholischen Standesherren und ihres Anhangs auf der einen Seite, die tiefgehende Erbitterung der Lehrer auf der anderen mit all den Schädigungen, die eine solche Stimmung auch für die Schularbeit im Gefolge haben muß. Man schätze letztere Erscheinung nicht zu gering ein und erinnere sich des alten Wortes, daß, wer berechtigten Reformen die Tür verschließt, Revolutionen die Wege ebnet." Doch gibt es auch Geistliche, die das unzeitgemäße der geistlichen Schulaufsicht erkennen und offen bekennen. Pfarrer Steinlein in Ansbach (Bayern) lehnt das Amt eines Distrikts-Schulinspektors ab, weil nach seiner Auffassung die geistliche Schulaufsicht eine veraltete und überlebte Einrichtung sei; er hielt im evangelischen Schulverein in Nürnberg einen Vortrag über die geistliche Schulaufsicht, dessen Leitsätze im wesentlichen vom Verein gebilligt wurden. Sie lauten: „1. Die Kirche hat ein prinzipiell berechtigtes Interesse an der Volksschule, das durch unsere geschichtliche Entwicklung noch verstärkt wird. 2. Damit ist aber noch keinerlei Vorrecht der Kirche auf die Ausübung der gesamten Schulaufsicht gegeben. 3. Die Frage der Schulaufsicht ist für die Kirche der Reformation nicht prinzipieller, sondern praktischer Natur. 4. War die geistliche Schulaufsicht durch die früheren Verhältnisse legitimiert, ja gefordert, so muß sie bei dem in neuerer Zeit eingetretenen großen Umschwung der in Betracht kommenden Verhältnisse jetzt immer mehr als eine überlebte Einrichtung bezeichnet werden. Die Kirche hat a) im Blick auf die meist ohne ihre Mitarbeit, ja vielfach sogar ohne

ihre Kenntnisnahme erfolgte Fortentwicklung des Schulwesens immer weniger das moralische Recht; b) im Blick auf den infolge seines Aufsteigens sich mit Naturnotwendigkeit von der Bevormundung durch den geistlichen Stand emanzipierenden jetzigen Lehrerstand immer weniger die Macht und c) im Blick auf die durch Beibehaltung der geistlichen Schulaufsicht nur verstärkte Abneigung des Lehrerstandes, sowie auch im Blick auf die Fülle von immer neuen, ihre ganze Kraft in Anspruch nehmenden andern näherliegenden Aufgaben immer weniger ein Interesse jenes Vorrecht (technische Lokalschulinspektion, sowie Distriktsschulinspektion) festzuhalten. 5. Die Kirche kann die Ersetzung der geistlichen Schulaufsicht durch die sach- und zeitgemäßere Fachaufsicht begrüßen, wenn ihr nur garantiert wird: a) die Ueberwachung des gesamten Religionsunterrichts, b) die entsprechende Vertretung in den Schulkörperschaften und c) die Aufrechterhaltung der Konfessionsschulen für alle Fälle, in welchen nicht die Eltern ausdrücklich die Simultanschule verlangen." Der rheinische Pfarrvereinstag faßte folgenden Beschluß: „Der rheinische Pfarrerverein hat grundsätzlich gegen die Forderung der Lehrerkreise auf technisch-fachmännische Schulaufsicht vom kirchlichen Standpunkte aus nichts einzuwenden; er verlangt jedoch so lange Festhalten an der bestehenden kirchlichen Kreis- und Ortsschulinspektion — mit Ausnahme der Großstädte — bis durch Staatsgesetz der Kirche eine anderweitige Stellung im Organismus der Schule garantiert ist, etwa im Sinne der Dörpfeld-Zillessenschen Vorschläge, daß der Pfarrer von Amts wegen Vorsitzender des mit der Schulpflege betrauten Schulvorstandes sein soll. Es wird gewünscht, daß möglichst bald ein solches Schulgesetz erlassen werde, damit dem jetzigen unhaltbaren Zustande ein Ende gemacht wird." „Die Schule," so schreibt die Preuß. Lehrerzeitung (Schulaufsicht und Lehrerbildung), „bedarf des Fachmannes, wenn ihre Arbeit in der rechten Weise gefördert und gewürdigt werden soll. Der Lehrerstand fordert die Fachaufsicht nicht aus Feindschaft gegen die Geistlichkeit. Wer das behauptet, der redet die Unwahrheit. Er ruft nach dem Fachmann auch nicht, um dann ein bequemes Leben führen zu können. Das Gegenteil ist der Fall. Der Lehrer weiß sehr wohl, daß der aus seinen Reihen hervorgegangene Schulaufsichtsbeamte hohe Anforderungen stellt, daß er völlige Hingabe an den Beruf verlangt, daß alle Fehler und Mißstände von ihm erkannt werden. Aber er hat in dem Fachmann einen Sachverständigen, der die Arbeit richtig bewertet, der mit seinem Rat ihn in seinem Tun unterstützt, der ihn erhebt, ermuntert, anregt und den seinen Leiden und Freuden Verständnis entgegenbringt." Der Lehrer wird auch in der Religion vorgebildet; daher bedarf es auch, wenn der Religionsunterricht ein schulischer und nicht ein kirchlicher ist, keiner besonderen Ueberwachung des Religionsunterrichts durch die Geistlichen.

Es scheint fast, als müßte erst die Not des Vaterlandes den führenden Staat Deutschland wie vor hundert Jahren zu den Reformen im Religionsunterricht und in der Schulleitung hinführen; diese Not wird wohl diesmal nicht von außen, wohl aber desto mehr von innen kommen. Zur Zeit hat man dafür an den maßgebenden Stellen noch kein Verständnis; denn in Preußen ist man hinsichtlich der Schulaufsicht konservativer als je. Hier gab es im Jahre 1901 wie 1902 nur 310 ständige Kreisschulinspektionen neben 915 resp. 913 im Nebenamt; Stillstand ist Rückgang. In Schulsachen arbeitet die preußische Regierungsmaschine überhaupt sehr langsam; sie übereilt sich nicht. Nachdem anfangs 1902 der preußische Kultusminister die Regierungen aufgefordert hatte, überall

darauf zu dringen, daß die Lehrer in den Schulvorständen und Schuldeputationen angemessen vertreten seien, hätte man die baldige Ausführung dieser Verfügung erwarten sollen; denn sie entsprach einer vollberechtigten Forderung des Lehrerstandes und lag deren Erfüllung, wie auch die Regierungsverfügung hervorhebt, im Interesse der Schule. Dennoch sollen, wie in pädagogischen Zeitschriften berichtet wird, nur wenige Regierungen den Forderungen des Kultusministers entsprochen haben. Den Konservativen und Zentrumsmännern allerdings geht die preußische Regierung viel zu weit nach links; ihnen liegt besonders auch die Erhöhung der Lehrerbildung schwer im Magen. Nach den Wünschen des Zentrums müssen auch die Regierungsschulräte und Kreisschulinspektoren lauter Geistliche sein; „absolut unverträglich mit der Lokalschulinspektion ist" für das Zentrum „das Amt eines Rektors, das eine Erfindung der letzten Jahre ist", ja die „Institution der Rektoren" ist überhaupt zu beseitigen.

Doch hat auch der preußische Kultusminister, so entgegenkommend er auch den Klerikalen ist, nicht Lust, ihnen die Schule ganz auszuliefern; er erkennt doch wohl, daß der Schulmann auch ein Recht an der Schulverwaltung hat und daß es im Interesse des Staates liegt, dieses Recht anzuerkennen. Aus dieser Einsicht ist wohl auch der Minist. Erlaß von 1902 betr. Aufnahme von Lehrern (Rektoren) in die Schulvorstände hervorgegangen. „Ich mache es," heißt es, „den Regierungen wiederholt zur Pflicht, dahin zu wirken, und jedenfalls überall da, wo gesetzliche Bestimmungen nicht entgegenstehen, Maßregeln zu treffen, daß die Teilnahme der Lehrerschaft an der Verwaltung der Schule gesichert wird. Wenn nur ein Lehrer vorhanden ist, wird dieser, vorausgesetzt, daß er endgültig angestellt ist, dem Schulvorstande als Mitglied beizutreten haben. Nur wenn in besonderen Fällen sich aus der Persönlichkeit des Lehrers erhebliche Bedenken ergeben, wird von dessen Beteiligung im Schulvorstande abzusehen sein. Die Entscheidung in solchen Fällen ist jedoch nicht dem Kreisschulinspektor zu übertragen, sondern muß den Regierungen verbleiben. Sind mehrere Lehrer vorhanden, so wird die Bestimmung darüber, welcher Lehrer dem Schulvorstande als Mitglied beizutreten hat, gleichfalls den Regierungen vorzubehalten sein. In der Regel ist der erste oder älteste Lehrer hierfür in Aussicht zu nehmen." 1901 standen in Preußen noch ca. 30000 Volksschulen unter der Inspektion der Ortsgeistlichen (22000 evang., 7500 kath.). Daß man sich von der geistlichen Schulaufsicht in Preußen nicht trennen kann, liegt ganz besonders auch an der Furcht vor der Simultanschule; denn diese, die man aus Erfahrung meistens gar nicht kennt, fürchtet man wie den Teufel. Erklärte doch selbst der nationalliberale Prof. Dr. Friedeberg im Abgeordnetenhaus (1901) im Namen seiner Partei, daß sie „durchaus auf dem Boden der konfessionellen Schule stehen". Wie heiß dieser Boden aber doch unter Umständen noch heute ist, und in Zukunft wieder werden wird, das hat der Erlaß des Bischofs von Trier gezeigt, durch welchen den Katholiken der Besuch einer simultanen Töchterschule bei Androhung der ewigen Verdammnis verboten wurde; der preußische Kultusminister mußte nach Rom gehen, um den Erlaß zu beseitigen. „Der Weg," sagt mit Recht die „Päd. Ztg.", „der vom Schulaufsichtsgesetz von 1872 zum Zedlitzschen Schulgesetzentwurf führt, der sich zur Zeit Bosses im System der ‚kleinen Mittel' kennzeichnet, um am Schlußstein 1903 die Nichtforderung von mehreren seinerzeit als notwendig bezeichneten Kreisschulinspektionen im Hauptamt zu vermerken: dieser

Weg ist nichts anderes als der Gang der Staatsschule und des staatlichen Schulherrn nach Canossa." Die preußische Schulpolitik ist eine Politik des kulturellen Rückschritts; um die Förderung der äußern Macht gibt man die Geistesbildung preis. Diese Schulpolitik ist aus der Politik geboren und darum falsch; es ist eine Kampfpolitik, die zur Zeit des Kulturkampfes entstanden ist und darum auch das Schicksal desselben teilt. Es ist keine Schulpolitik, die das Volksbildungsinteresse zum Ausgange und Ziel hat; sie ist nur Mittel zum Zweck, und dieser Zweck hat mit der Volksbildung nichts zu tun. Heute ist Zentrum Trumpf; um die wirtschaftlichen Zwecke zu erreichen, opfert die preußische Regierung die kulturellen und geht mit der katholischen Kurie Hand in Hand, findet sich einig mit ihr im Kampf für die konfessionelle Schule und gegen die Förderung der Volksbildung. Die Anerkennung der Konfessionsschule seitens des Staates als die prinzipiell berechtigte Institution des Staates ist eine Verleugnung des paritätischen Prinzips, auf dem der Staat beruht; das aber ist eine Verletzung der Pflicht der Selbsterhaltung, die sich schwer rächen muß.

Ein grelles Licht auf die Schulverhältnisse unter der Verwaltung des preußischen Staates werfen die Verhandlungen des Trakehner Prozesses; sie stellen ein Stück Leidensgeschichte der Volksschule des 19. Jahrhunderts dar. Die Lehrer der Gestütsorte waren seit Jahren genötigt, über völlig unzulängliche Schulräume und Lehrerwohnungen zu klagen; man erkannte seitens der Regierung die Berechtigung der Klagen an, tat aber nichts zur Abhilfe. Wenigstens war dies bei der Gestüts- und Schulverwaltung der Fall, welche ihren Verpflichtungen in keiner Weise nachkam; sie ließ die Verhältnisse in den Schulen bestehen, wie man sie seinerzeit in den Winkelschulen kaum schlechter fand. Aber die Anschauungen sind ebenso verschiedene wie der Geschmack; wenn der Staatsanwalt meinte, man solle der Gestütsverwaltung dankbar sein, daß sie das ihr für Reparaturen vorgesehene Geld für die Pflege des Sports und die Hebung der Fischzucht verwandt habe, so wollen wir ihn um diese idealen Anschauungen nicht beneiden; für ihn steht die Fischzucht eben über der Menschenzucht. Wer kann es bei solchen Anschauungen dem Gestütsdirektor verübeln, wenn er die Lehrer wie die Gestütsknechte behandelte; es gibt auch 1902 noch Adlige (Edelinge!), bei welchen der Mensch erst mit dem Baron anfängt. Ein Zeitungsartikel, zu dem ein Lehrer in Trakehnen das Material geliefert hatte und der von einem Arzte verfaßt worden war, gab Veranlassung zu einem Prozeß, der vor der Strafkammer des Landgerichts in Berlin zum Austrag kam; der Verfasser des Artikels und der Lehrer wurden zu 300 und 200 Mark Strafe und zur Tragung der Kosten verurteilt. Aber moralisch ist durch die Gerichtsverhandlung die bestehende Schulverwaltung verurteilt worden. Die Lehrer stehen in Trakehnen nicht unter der Schul-, sondern unter der Gestütsverwaltung; „für die Schule wird nichts getan, für die Pferde alles", das ist hier die Parole. Wie kann man aber auch einem Stallmeister die Schule unterstellen; neben ihm stehen allerdings noch der geistliche Lokal- und Kreisschulinspektor!

Die Ultramontanen benutzen jede sich bietende Gelegenheit, um wieder die Herrschaft über die Schule zu erhalten; alles ist ihr Mittel zum Zweck, und dieser heiligt ja die Mittel. Aus dem bayrischen Schulbedarfsgesetz, bei dem es sich doch nur um die Lehrerbesoldung handelte, hätten sie gern ein Schulgesetz in ihrem Sinne gemacht; sie wußten wohl, daß um das Brot der Mensch auch selbst Ideale opfert, und

die Liberalen um der Lehrer willen hier so viel als möglich nachgeben mußten. Die Ultramontanen erklärten sich, wie die „Allgemeine deutsche Lehrerzeitung" aus Bayern berichtet, „gegen die Ablösung des Mesner- vom Schuldienst, weil der Lehrer als Levit der Unterstellte des Priesters ist und dadurch für jedermann so recht dessen abhängige, niedrige Stellung zum Ausdruck gebracht wird. Die Gemeinden wollte sie zur Bezahlung von Katecheten zwingen, um neben anderen auch das Mittel in die Hand zu bekommen, unliebsame Lehrer für unwürdig zur Erteilung des Religionsunterrichts zu erklären und sie in den Augen der Menge herabzusetzen und zur Umkehr zu bewegen. Bisher geschah die Bezahlung in Großstädten, soweit es notwendig war, freiwillig. Sie konnten also, je nach Lage der Sache, von Fall zu Fall entscheiden. Jetzt sollten sie prüfungslos verpflichtet werden, was die Geistlichkeit voraussichtlich ausgenützt hätte". Namentlich aber sollte die Simultanschule, die nun einmal den Klerikalen ein Aergernis ist, für alle Zeiten in Bayern ausgerottet werden; nur Konfessionsschulen unter klerikaler Leitung sollten bestehen und diese reichlich mit der Kirche gefügigen Schulschwestern versehen werden. Den Katechetenparagraphen mußten sie fallen lassen; er hätte die Großstädte schweres Geld gekostet — das zieht! Die Mesnerei aber haben sie gerettet; die Simultanschule ist zwar nicht unmöglich gemacht, aber ihre Errichtung sehr erschwert worden. Aber der Geist der Zeit läßt sich auch von den Ultramontanen nicht bannen; die Simultanschule macht auch in Bayern Fortschritte. In Nürnberg haben sich, wie die „Allgemeine deutsche Lehrerzeitung" berichtet, 22355 Kinder für die Simultanschule, 6563 für die protestantische und 3071 für die katholische Schule einschreiben lassen; in München sind die Verhältnisse ähnlich.

In Württemberg soll durch die Schulgesetznovelle im verflossenen Jahr die Schulaufsicht in folgender Weise geordnet werden. „Als Bezirksschulaufseher," so heißt es, „im Hauptamt werden in der Regel Schulmänner oder Geistliche, welche der Konfession der ihnen untergebenen Schullehrer angehören, bestellt. Zum Bezirksschulaufseher kann von der Oberschulbehörde auch ein ein Pfarramt bekleidender Geistlicher derjenigen Konfession, welcher die ihm untergebenen Schullehrer angehören, in widerruflicher Eigenschaft bestellt werden. Der Umfang des dem Bezirksschulaufseher unterstellten Bezirks wird von der Oberschulbehörde bestimmt." Der evangelische Pfarrverein hat seinerzeit Stellung zu diesen Bestimmungen genommen und folgenden Beschluß gefaßt: „Der evangelische Pfarrverein erkennt in dem neuen Entwurf eines Gesetzes, betreffend das Volksschulwesen, bei grundsätzlicher Zustimmung zu dem staatlichen Charakter der Volksschule gerne an, daß auch fernerhin nicht nur die religiös-sittliche Bildung der Jugend als der leitende Endzweck der Volksschule anerkannt und an der konfessionellen Volksschule festgehalten werden soll, sondern daß auch, noch ausgesprochener als bisher, die Rechte der Kirche bezüglich der Aufsicht und Leitung des Religionsunterrichts in den Volksschulen und Schullehrerbildungsanstalten, sowie der Bestimmung der Religionshandbücher voll gewahrt sind. Auch begrüßt der Pfarrverein den Fortschritt, welchen die Novelle durch die Neuordnung der Bezirksschulaufsicht im Hauptamt im heimatlichen Schulwesen bringt. Im übrigen wäre uns eine sofortige und allgemeine Durchführung dieser neuen Organisation in sämtlichen Bezirken des Landes im Interesse des kirchlichen Amtes sowohl als der Schule durchaus erwünscht. Was dagegen die örtliche Schulaufsicht betrifft, so ist der in weiten Kreisen der evangelischen Geistlichen bestehende Wunsch

wohl begreiflich, daß dieser Auftrag den Geistlichen abgenommen werde, aber anderseits glaubt der Pfarrverein, daß die evangelische Geistlichkeit im gegenwärtigen Augenblick es vor dem evangelischen Volke nicht verantworten könnte, wenn sie sich der erneuten Berufung auch unter den veränderten Verhältnissen, die in der Bezirks- und Oberschulaufsicht eintreten, entziehen würde. Nur muß der Pfarrverein im Interesse des kirchlichen Hauptamtes fordern, daß den Ortsschulaufsehern die technische Seite der Schulaufsicht abgenommen werde und die in dem Entwurf (Art. 4 Abs. 2) vorgesehene Unterordnung des geistlichen Ortsschulaufsehers unter den staatlichen Bezirksschulaufsehrer rein geschäftlicher Art sei, auch daß am Wohnort des Bezirksschulaufsehers (Art. 4 Abs. di kein Pfarramt mit der Ortsschulaufsicht beauftragt werde." In der Tat konnte man seitens der Regierung auch nicht schonender gegen die Kirche sein; die geistliche Ortsschulaufsicht bleibt bestehen; zu der Bezirksschulaufsicht „kann" auch ein Schulmann berufen werden. Nun darf man darüber gar nicht im Zweifel sein, daß das nur ausnahmsweise der Fall sein wird; und wenn einmal ein Schulmann zu dem Amte gelangt, dann muß er gewiß gut kirchlich sein. Damit aber wird die Heuchelei geradezu gezüchtet! Denn die ganze Leitung des Volksschulwesens bleibt kirchlich; die betreffende Bestimmung lautet nämlich: „Die Oberschulbehörde für die evangelischen Volksschulen ist der evangelische Oberschulrat, welcher aus einem Vorstand und der erforderlichen Anzahl von technischen und administrativen Mitgliedern besteht und die Befugnisse eines Landeskollegiums hat. Die Oberschulbehörde für die katholischen Volksschulen ist der katholische Kirchenrat, welcher künftig, soweit er als Oberschulbehörde in Tätigkeit zu treten hat, die Bezeichnung ‚Katholischer Oberschulrat' führt." Die „Leitung des Religionsunterrichtes in den Volksschulen und den Lehrerbildungsanstalten einschließlich der Bestimmung der Katechismen und Religionshandbücher kommt unbeschadet des dem Staate zustehenden Oberaufsichtsrechts den Oberkirchenbehörden zu. Insbesondere steht es den Oberkirchenbehörden zu, für die Visitation des Religionsunterrichts in den Volksschulen besondere Anordnung zu treffen." Die Schülerzahl in den einzelnen Klassen soll 70 nicht überschreiten. In den Lehrplan der Volksschule sollen Zeichnen, Turnen, weibliche Handarbeit, Obstbau, Gesetzeskunde und Raumlehre als obligatorische Lehrfächer aufgenommen werden; Haushaltungskunde, Knabenhandarbeit, und für die Mittelschulen Französisch können durch die Ortsbehörden eingeführt werden. Das Gesetz muß noch durch die erste Kammer genehmigt werden; es ist nicht unwahrscheinlich, daß es dort noch scheitert.

VI. Ausländisches Schulwesen.

In England ist man erst in den letzten Jahrzehnten zu der Erkenntnis gekommen, daß es, um seine Weltstellung zu behaupten, die Volksbildung heben müsse; denn der erste Versuch, der 1870 behufs Organisation des Volksschulwesens gemacht worden war, war völlig unvollkommen. Bis zu diesem Jahr lag der öffentliche Unterricht ausschließlich in den Händen der Geistlichkeit und privater Unternehmer; je mehr die Macht der Kirche sank, desto mehr verlangte das Volk nach einer Hebung und Neugestaltung des Volksbildungswesens, infolgedessen

1870 derselbe seine bis heute geltende Gestaltung erhielt. Das „Berl. Tagebl.“ gibt davon folgendes Bild aus der Feder seines Londoner Korrespondenten: „Grundlegend für die Elementarschulen war bisher die „Elementary Education Acte“ des Jahres 1870. Auf Grund dieses Gesetzes wurde England in Schuldistrikte geteilt, die unter der Aufsicht von School Boards, einer aus der Wahl der Steuerzahler hervorgegangenen Schulaufsichtsbehörde, standen. Diesen stehen die von den Tories gehegten und gepflegten „Voluntary Schools“ gegenüber, konfessionelle, namentlich „High Church“- Schulen, die vom Staate aber auf Grund eines Qualifikationsnachweises ihrer Schüler staatliche Unterstützung beziehen. Der Religionsunterricht ist in den Board Schools nicht obligatorisch, und es darf kein konfessionelles Religionsbuch oder Formular verwendet werden, während natürlich in den Church of England- und sonstigen konfessionellen Schulen sich der Unterricht in dem Geleise, jedenfalls aber im Geiste der Konfession bewegt. Die staatlichen Behörden haben kein Recht der Einmischung in die inneren Angelegenheiten dieser seit dem Beginn des vorigen Jahrhunderts bestehenden Kirchenschulen, in denen zwei Millionen Kinder ihre Erziehung in Gebäuden genießen, die aus freiwilligen Beiträgen erbaut wurden. Die Gelder für diese Schulen wurden bisher nicht im Wege der Umlage, sondern durch Subskription aufgebracht. Sie erhielten aber, wie vorher schon bemerkt, einen Zuschuß aus der parlamentarischen Bewilligung für Schulzwecke.“ Der Geistlichkeit waren natürlich die konfessionslosen Schulen ein Dorn im Auge und suchten sie dieselben auf jede mögliche Art zu unterdrücken; der erste Versuch, der mit einem diesbezüglichen Gesetz 1896 gemacht wurde, mißlang. Immer größer aber wurde dadurch der Wirrwarr im englischen Volksschulwesen; trotzdem die vom Parlamente bewilligten Zuschüsse für Schulzwecke heute mehrere Millionen Mark betragen, zählt England eine volle Million Kinder, welche schulpflichtig sind und dennoch keinen Unterricht empfangen. Eine größere Wirksamkeit der Schulen, eine Vereinfachung in dem Mechanismus der Verwaltung und der Beaufsichtigung und eine größere Gleichstellung der nationalen und der konfessionellen Schulen ist die Aufgabe des neuen Schulgesetzes von 1902. „Die Aufsichtsbehörde wird nicht mehr der besonders erwählte School of Boards, sondern in den größeren Städten der Stadtrat, auf dem flachen Lande der Grafschaftsrat sein, die jeder eine Schulkommission unter Heranziehung nicht dem Stadt- oder Grafschaftsrat angehörender Persönlichkeiten, darunter auch Frauen, delegieren können. Die Schulen erhalten einen Aufsichtsrat (manager) von sechs Personen, von denen bei den „nationalen Schulen“ vier von dem Grafschaftsrat resp. Stadtrat, zwei von den lokalen Verordneten ernannt werden. Diese „manager“ haben das Recht der Anstellung der Lehrer, immer unter Voraussetzung der einzuholenden Genehmigung der höheren Behörden, der respektiven Räte und der staatlichen Unterrichtsbehörde. Die „Crux“ in dem neuen Schulgesetz bilden die kirchlichen, die konfessionellen Schulen und die Bestimmung des Gesetzes, daß für die konfessionellen Schulen von den sechs „managers“ vier aus der Zahl der Gründer der Schule und „zwei andere“ ernannt werden sollen. Da nun aber der ganze säkulare Unterricht in Zukunft für diese Schulen aus den Taschen der Steuerzahler bezahlt werden soll, so ist eine wahre Emeute gegen das Gesetz losgebrochen. Man macht natürlich mit Recht geltend, daß, da die klerikalen „manager“ das Uebergewicht in der Verwaltung dieser Schulen haben, auch nur Lehrer angestellt werden dürften, die auf dem Boden

des Bekenntnisses stehen, und daß der Geist, der in diesen Schulen wehr, ein konfessioneller sein wird. Die Spitze der Opposition richtet sich natürlich im wesentlichen gegen die Schulen der Staatskirche, die jeder freien kirchlichen Entwicklung abhold ist und im Gegenteil sich immer mehr nach der kirchlich reaktionären Seite verliert. Das ist es, was man materiell gegen diese Bestimmung bezüglich der Ernennung der „manager“ einwendet; vom konstitutionellen Gesichtspunkte aber macht man geltend, daß, da diese Schulen künftig von den Steuerzahlern erhalten werden, diese auch das Recht der Kontrolle haben müssen, das ihnen durch die Ernennung von vier kirchlichen „managers“ gegenüber „zwei anderen“ auf das ernsteste verkürzt wird.“ Man befürchtet auch mit Recht, daß nunmehr auf Grund dieses Gesetzes der Kampf der Geistlichkeit gegen die konfessionslose Schule, die ihre bevorzugte Stellung verloren hat, mit neuem Eifer und mit Erfolg geführt werden wird; das aber will der urteilsfähige Teil des englischen Volkes nicht. Man will eben auch seitens des Liberalismus in England ein nationales Schulwesen auf konstitutioneller Grundlage, das frei ist vom Klerikalismus und keine Prüfung der Lehrer auf die dogmatische Stellung zuläßt; das ist aber bei dem neuen Gesetz, das trotz des Kampfes gegen dasselbe zur Annahme gelangt ist, nicht möglich, denn es stärkt den kirchlichen Einfluß. Und dennoch sind die Klerikalen mit dem Gesetz nicht zufrieden; denn es gibt der staatlichen Behörde das Recht, einem Geistlichen ohne Konsens des Bischofs seinen Einfluß auf die Schule zu entziehen.

Dem Fortschritt im englischen Schulwesen, für das die Regierung in neuerer Zeit große Summen verwendet, steht der Mangel an fachmännisch gebildeten Lehrern entgegen; besonders den privaten Schulen fehlt es an solchen. Von 33000 Lehrern mit einem Befähigungszeugnis sind 1900 25000 in Board Schools und nur 8000 in freiwilligen Schulen beschäftigt worden; aber die Zahl der Schüler beträgt in letzteren eine halbe Million mehr. Hilfslehrer, d. h. Präparanden — halbe Kinder, sind kaum zu haben; zwischen 1900 und 1901 ist deren Zahl um 3000 gefallen, weil es den Eltern nicht zusagt, ihre Kinder unter den obwaltenden Umständen Lehrer werden zu lassen. Im ganzen sind nur 10 % der Lehrer staatlich geprüft; die Lehrerinnen bilden fast drei Viertel des Unterrichtspersonals. Knaben oder Mädchen, welche sich dem Lehrerberuf widmen wollen, melden sich im Alter von 13 oder 14 Jahren bei der Schulbehörde und werden von derselben als Präparanden (Probationer) einem Lehrer zugeteilt, der sie in der Hälfte der Zeit zu kleinen Handleistungen heranzieht und in der anderen Hälfte am Unterricht der ersten Klasse teilnehmen läßt; selten erhalten sie noch privaten Unterricht. Mit 15 Jahren werden sie schon als Hilfslehrer bei einem Lehrer verwandt (Pupilteacher), wenn sie beim Schulinspektor ein Examen bestehen, bei dem etwa die Kenntnisse und Fertigkeiten verlangt werden, die ein guter Volksschüler nach dem Durchlaufen einer guten deutschen achtklassigen Volksschule hat; er schließt mit dem Schulvorstand einen Vertrag auf drei Jahre und verpflichtet sich zu wöchentlich zwanzig Lehrstunden. In großen Städten gibt es besondere Pupilteacherzentren, d. h. Schulen, in denen die Hilfslehrer in mindestens zehn Stunden wöchentlich besonderen Unterricht erhalten; obwohl dieser besser ist als beim einzelnen Lehrer, so läßt er doch noch manches zu wünschen übrig. Selbst der englische Unterrichtsminister (Vice-President of the Commitee of Council on Education) gibt über sie folgendes Urteil ab: „Die Pupilteacherzentren sind in Wirklichkeit höhere Schulen, in denen

junge Leute für den Lehrerberuf erzogen werden. Ich glaube, daß in London und anderen großen Städten die Schulbehörden zur Einrichtung dieser Anstalten angetrieben worden sind, um sich mit Lehrern zu versorgen, weil sie gefunden haben, daß es, wenn sie solche Schritte nicht unternähmen, unmöglich sein würde, Lehrer zu erhalten. Die Schüler eines Pupilteacherzentrums verbringen zwar die Hälfte der Zeit in der Volksschule, aber nicht etwa, weil sie dort viel nützen können, sondern nur weil es das Gesetz fordert. Sie unterrichten nicht, sondern spitzen Bleistifte oder tun andere Verrichtungen ähnlicher Art. Ich kann nicht sagen, daß das System einen großen, erziehlichen Wert habe. Es ist verhängnisvoll, daß die Zöglinge der Pupilteacherzentren verpflichtet sind, die Hälfte ihrer Zeit in der Volksschule zu verbringen, zumal sie, wie mir Inspektoren versicherten, dort nichts tun und nichts lernen und nicht gern gesehen sind. Die jungen Leute sollten lieber nur in die Schule gehen, um zu lernen. In einigen Teilen von Wales plant man, die Pupilteacher in höhere Schulen zu schicken, wo sie all ihre Zeit aufs Lernen verwenden können. — Wenn es dem Pupilteacher unmöglich ist, ein Examen zu bestehen, bleibt er ein Lehrer ohne Zeugnisse. Er ist trotzdem ganz sicher, eine Anstellung zu erlangen, weil der Mangel an Lehrern furchtbar groß ist. Aber viele von diesen Leuten sind vollständig ungeeignet, als Lehrer der Kinder dieses Landes verwendet zu werden. Ich glaube nicht, daß es irgend ein anderes Land in der Welt gibt, in dem sich ein solches System erhalten könnte." Am Ende eines jeden Jahres wird nämlich ein Examen abgehalten; der Pupilteacher ist nach dem neuen Gesetz nicht mehr gezwungen, sich daran zu beteiligen und kann zeitlebens Pupilteacher bleiben. Besteht er nach drei Jahren die Aufnahmeprüfung ins Seminar, so tritt er in dasselbe (Training College) ein und kann ein Königsstipendium erhalten; die Anforderungen bei der Aufnahmeprüfung, zu denen auch die Kenntnis einer Fremdsprache gehört, sind ziemlich hoch. Wer das Seminar absolviert hat, kann ordentlicher Lehrer werden. Bei diesen Zuständen im Lehrerbildungswesen ist es nicht zu verwundern, wenn zwei hervorragende Vertreter des englischen Schulwesens, die im Auftrage ihrer Regierung die deutschen Schulverhältnisse an Ort und Stelle kennen lernten, dasselbe im allgemeinen in einem besonderen Buch günstig beurteilen. Indessen macht man in neuerer Zeit große Anstrengungen, um das Schulwesen besonders hinsichtlich der gewerblichen Bildung (Zeichnen, Modellieren, Naturkunde u. s. w.) zu heben.

In Frankreich hat im verflossenen Jahr die Schließung der Kongregationistenschulen den Klerus auf den Kampfplatz geführt; denn dadurch soll der Kirche die Herrschaft über einen großen Teil der Mädchenschulen und einen Teil der Knabenschulen, die sie seit Jahrhunderten besaß, genommen werden. Die Kongregationen sind Schöpfungen der Ultramontanen; sie bemächtigten sich schon am Ausgang des 18. und anfangs des 19. Jahrhunderts, besonders unter Napoleon I., des Schulwesens, um dadurch das Volk zu beherrschen; unter dem „Zweiten Kaiserreich" nahm ihre Herrschaft noch zu, so daß 1867 die französische Mädchenerziehung zu $^2/_3$ in den Händen der Klöster lag, in denen von 13000 Lehrerinnen 12305 ohne Befähigungsnachweis unterrichteten. Von 1878 an suchte die republikanische Regierung das Schulwesen in die Hände des Staates zu bringen; aber es ging dies sehr langsam, weil es an fachmännisch gebildeten Lehrkräften fehlte. 1877 zählte man in Frankreich noch 41712 Lehrkräfte ohne staatliches Zeugnis; 1897 waren es

nur noch ca. 8000. Erst jetzt konnte man an eine Aufhebung der Kongregationistenschulen denken; denn nunmehr ist es möglich, die 7170 Lehrerinnen an den noch bestehenden 4500 Kongregationistenschulen durch fachlich vorgebildete Lehrerinnen zu ersetzen.

„Es ist charakteristisch für Spanien," schreibt die „Frankfurter Ztg." in einem „Bericht über Schule und Kirche in Spanien", „daß ein Minister Gesetze und Verordnungen verteidigen muß, die in anderen Ländern seit Menschenalter und noch länger als etwas Selbstverständliches gelten. Was z. B. den Befähigungsnachweis der Lehrer anbetrifft, so verlangt die Regierung einen solchen nur von Personen, die den sogenannten höheren Unterricht erteilen, dagegen von Elementarlehrern erst dann, wenn die Anstalten, in denen der Elementarunterricht erteilt wird, aus öffentlichen Mitteln unterstützt werden. Den Privatunterricht, der anderswo auch der staatlichen Aufsicht untersteht, läßt die Regierung gänzlich unbehelligt, ebenso wie sie dem Belieben der Väter überläßt, ihre Kinder zu erziehen und zu unterrichten oder dies zu unterlassen. Von einem Schulzwang, wie er anderswo herrscht, ist hier keine Rede. Trotzdem ist der Lärm, den die Feinde des Unterrichtsministers gegen seine vernünftigen Verordnungen erheben, ein toller. Außer den Prälaten, die im Namen der religiösen Ordensgesellschaften sprechen, protestieren nur die Besitzer von Unterrichtsanstalten, in denen die Weisheit in vorsintflutlicher Art eingepaukt wird, und etliche bornierte Väter, welche ihre Herren Söhne schon mit zwanzig Jahren in Amt und Würden sehen wollen, gegen die bescheidenen Versuche des Unterrichtsministers, das spanische Schulwesen den Bedürfnissen der Zeit anzupassen. Die Anstalten, in denen die spanischen Baccalaurei gezüchtet werden, spotten einfach jeder Beschreibung; von morgens früh bis abends spät hocken die armen Knaben, die zu Dutzenden in engen und dunklen Räumen eingepferchte sind, über den Büchern, deren Inhalt sie sich rein mechanisch aneignen, um ihn später vor dem ‚Herrn Professor' (!) wie ein phonographischer Zylinder herzuleiern. Von Erklärungen oder gar von einem Unterricht ist keine Rede; wollte man die ‚Herren Professoren' einem Examen unterwerfen, so würden sie von deutschen Knaben, die nichts weiter als die Volksschule besucht haben, beschämt werden. Es gibt Mathematikprofessoren, welche in Trigonometrie angeblich unterrichten, aber dabei nicht imstande sind, eine Multiplikation mit zweistelligen Zahlen auszuführen. Was solchen Anstalten mit solchen Lehrern die Kinder zuführt, ist der Umstand, daß sie in weniger Zeit sich den Wissensstoff aneignen, als es in den staatlichen Schulen gestattet ist. Braucht man hier z. B. fünf Jahre, um die Baccalaureuswürde zu erreichen, so garantieren Privatschulen dies schon in drei Jahren. Daher kommt es, daß man hier 13- und 14jährige Abiturienten findet, und daß Knaben, welche anderswo noch kurze Hosen tragen, auf die Universität kommen, wenn sie es nicht vorziehen, sich in den sogenannten Privatakademien für die Universitätsexamina vorbereiten zu lassen. Achtzehnjährige Advokaten, Aerzte u. s. w. sind hier darum nichts Seltenes; nur darf man nicht von ihnen verlangen, daß sie imstande seien, auch nur die allerbescheidenste in ihr Fach schlagende Frage zu beantworten. Einige Wochen nach ihrem letzten Examen wissen sie auch kein Wort mehr von dem, was ihnen in einer Reihe von Jahren eingepaukt wurde. Der Unterricht in den von Mönchen aller Art geleiteten Anstalten — selbst die unwissenden Bettelmönche machen in praktischer Pädagogik — steht auf derselben Höhe, wie der Unterricht in den von Laien gehaltenen Privat-

schulen. Aber mit dem staatlich geforderten Wissensstoff wird auch zugleich religiöser Fanatismus, Intoleranz gegen Andersdenkende und wilder Haß gegen alles Neuzeitliche und gegen den Liberalismus eingepaukt; nicht selten sind auch die Fälle, wo nachgewiesen wurde, daß in den Klosterschulen widernatürlichen Lastern gefrönt wurde. Die Mönche sind natürlich geschworene Feinde einer staatlichen Beaufsichtigung der von ihnen geleiteten Schulen und jammern über Vergewaltigung und Verkümmerung der Freiheiten, welche jedem Spanier nach der Verfassung zustehen. Das ist im Grunde lächerlich, da gerade sie es sind, die täglich, ja stündlich gegen die Freiheit donnern, was sie aber nicht hindert, unbeschränkte Freiheit für sich und ihr Treiben zu verlangen."

In Italien wird der Lehrer nach dreijähriger Vorbildung an einer öffentlichen Schule angestellt, wenn er die dazu erforderliche Prüfung besteht; diese wird entweder vor der Provinzialbehörde abgelegt oder, wenn er Bewerber um eine mindestens um 10 % besser als durch Gesetz bestimmt dotierte Stelle ist, vor der Kommunalbehörde. Die Gehalte sind nach der Größe der Orte und Städte verschieden und bewegen sich zwischen 560 und 1330 Lire; ja in Orten unter 500 Einwohner kann der Gehalt für Lehrer unter 700 Lire (560 Mark) für Lehrer und 560 Lire (448 Mark) für Lehrerinnen herabgehen. Zu dem Grundgehalt kommen noch viermal 10 % desselben als Alterszulagen nach je 6 Jahren, so daß der Gehalt des Lehrers in Orten von 500—2000 Einwohnern im Alter von 48 Jahren 980 Lire beträgt; in einzelnen Städten (z. B. Genua) beträgt der Grundgehalt 1500 Lire und nach je 5 Jahren 150 Lire Zulagen. Erst seit 1879 besteht eine Pensionskasse für Lehrer und Lehrerinnen, die durch Beiträge des Staates, der Gemeinden und der Lehrer unterhalten wird; nach 25 Dienstjahren, bei Krankheit oder nach dem 60. Lebensjahr beträgt die Pension mindestens 300 Lire, sonst nach 28 Dienstjahren 240 und nach 30 Dienstjahren 300 Lire. Die Lehrer-Witwen erhalten die Hälfte und -Waisen ein Viertel der Pension des verstorbenen Gatten resp. Vaters. Die Anstellungsverhältnisse der Lehrer waren seither sehr ungünstig; erst nach 8—12jähriger Probezeit konnten sie eine feste Anstellung erlangen, wenn sie Glück hatten. So haben nach Feststellung des Ministers von 53000 Lehrern nur 22000 die feste Anstellung erlangt; auch diese letzteren können von den Gemeinden aus moralischen Gründen entlassen werden. Die Lehrervereinigung hat deshalb unablässig für Regelung der Anstellungsverhältnisse gekämpft und auch einen Sieg errungen; dieselbe ist nun durch Gesetz geregelt (Nasische Gesetz). „Nach Art. 6," so schreibt die „Päd. Zeitg.", „wird das Probe-Biennium und die darauffolgende sechs Jahr dauernde provisorische Dienstzeit in ein Probe-Triennium umgewandelt. Der Lehrer soll nach Beendigung dieser Probezeit ohne weiteres auf Lebenszeit ernannt werden. Falls die Gemeinde ihn entlassen will, hat sie die Gründe sowohl dem Lehrer als auch dem Consiglio provinciale scolastico mitzuteilen. Der Provinzial-Schulvorstand kann im Falle einer nicht genügend begründeten Entlassung nach Anhörung des Schulinspektors den Lehrer entweder sofort gegen den Willen der Gemeinde endgültig anstellen oder die Probezeit um ein Jahr verlängern und dann je nach den Unterrichtsresultaten entweder auf Entlassung oder auf definitive Anstellung erkennen. Der Artikel 7 präzisiert die Fälle, die eine Entlassung motivieren können und reduziert sie auf die folgenden: a) gewohnheitsmäßige Pflichtverletzung im Dienst; b) dauernde Dienstunfähigkeit; c) Handlungen, durch die sich der Lehrer allgemeine

Verachtung zuzieht; d) dreimalige Zensur und zweimalige Suspension in den letzten fünf Jahren; e) Verbreitung von staatsgefährlichen Ideen unter den Schülern."

Totenschau.

Auch das verflossene Jahr hat dem deutschen Lehrerstand eine Reihe Männer entrissen, die direkt oder indirekt mitgearbeitet haben an der Hebung der Volksbildung; ihre Namen sollen daher hier genannt werden, ihr Andenken aber wird bei uns in ehrendem Gedächtnis bleiben. Mögen durch ihren Tod keine bleibenden Lücken entstehen; mögen sich Männer finden, die mutig eintreten für Wahrheit und Recht!

1. Prof. Dr. Arendt, geb. 1828; Verf. einer Anzahl methodischer Werke aus dem Gebiete der Chemie.

2. Geh. Oberregierungsrat Dr. Kügler, geb. 1835; als Ministerialdirektor verdient um das preußische Volksschulwesen.

3. Geh. Oberschulrat Prof. Dr. Schiller, geb. 1839; Gymnasialdirektor a. D., Prof. d. Pädagogik in Gießen und Leipzig, Verfasser verschiedener Werke und Schriften aus dem Gebiete der Pädagogik und der Geschichte.

4. Prof. Dr. Virchow, geb. 1821; verdient um die Förderung der Pathologie und Hygiene.

5. Geh. Obermedizinalrat Dr. Eulenburg, geb. 1814; Förderer der Schulhygiene.

6. Schuldirektor Dr. Bartels, geb. 1837; Verfasser pädagogischer Werke und Schriften; Redakteur der Rhein. Blätter.

7. Sem.-Oberlehrer Halben, geb. 1829; Vorsitzender mehrerer deutscher Lehrerversammlungen.

B. Oesterreich.

Von

Franz Frisch, Bürgerschuldirektor in **Marburg a. Dr.**

I. Der Kampf um die Schule.

(Stillstand in der Entwicklung des Volksschulwesens. — Der Katholische Schulverein. — Die Landtagswahlen in Niederösterreich. — Maßregelungen in Wien. — Verschiedenes Maß in Oberösterreich. — Die Ueberwachung der Lehrer Kärntens. — Eine Fälschung von Schulakten.)

Seit Erstattung des vorjährigen Berichtes hat sich in den politischen Verhältnissen Oesterreichs wenig geändert. Zwar hat sich im Abgeordnetenhause die Siedehitze der nationalen Leidenschaften etwas abgekühlt, die endlosen Obstruktionsreden sind etwas zurückgetreten, so daß endlich wieder der Staatsvoranschlag und einige andere Gesetze erledigt werden konnten. Aber nach wie vor kann sich niemand des Eindrucks erwehren, daß wir in einer Zeit des täglich aufs neue gefährdeten Waffenstillstandes leben und trotz der unleugbaren Geschicklichkeit der Regierung, die feindlichen Parteien auseinanderzuhalten, von der so ersehnten Periode des Friedens und eines frischen, rüstigen Fortschrittes sehr weit entfernt sind. Unter solchen Verhältnissen leidet natürlich auch die Entwicklung des Schulwesens. Soweit dieses nicht mit nationalen oder politischen Fragen unmittelbar zusammenhängt, begegnet es in den verschiedenen Vertretungskörpern einem nur mäßigen Interesse. Dazu kommt noch, daß in Oesterreich der größte Teil der Schullasten den Ländern und Gemeinden aufgebürdet ist, während die Zentralregierung den Geldbeutel des Staates für Schulzwecke, namentlich für die Zwecke der Volks- und Bürgerschulen fest geschlossen hält. Der Mangel an Interesse auf der einen Seite, das Unvermögen zu helfen auf der anderen wären allein schon ausreichend, den Stillstand in der Entwicklung unseres Schulwesens zu erklären. Dazu kommen aber noch die weitreichenden Einflüsse des Klerikalismus, der nunmehr meist in der Stille seine zahlreichen Einzelerfolge einheimst. —

Eine Organisation, deren Ziel die Beseitigung des österreichischen Reichsvolksschulgesetzes von 1869 und 1883 ist, ist der Katholische Schulverein. Die im Berichtsjahre abgehaltene Hauptversammlung desselben wurde von mehreren unserer aktiven Minister schriftlich begrüßt. Den großen Lehrerversammlungen wird diese Ehre nicht zuteil. —

Im Jahre 1902 wurden eine ganze Reihe von Landtagen neu gewählt. Namentlich in Niederösterreich erwarteten die freisinnigen Kreise eine Verstärkung im Landtage und damit eine Erlösung der Schule

von dem christlich-sozialen Joche. Leider ging diese Erwartung nicht nur nicht in Erfüllung, sondern die Partei des Wiener Bürgermeisters und des Prinzen Liechtenstein erwies sich auf allen Linien siegreich. Für die Schule und die freisinnige Lehrerschaft des österreichischen Stammlandes stehen somit weitere sechs magere Jahre bevor. Es ist hier nicht der Ort, über die Ursachen dieser betrüblichen Erscheinung Erörterungen zu pflegen. Aber die Tatsache darf nicht verschwiegen werden, daß die Forderungen des im Jahre 1901 in St. Pölten aufgestellten niederösterreichischen Lehrertages: Erweiterung der Schulpflicht auf neun Jahre und Herabsetzung der Schülerzahl einer Klasse auf 30 — von den rührigen Christlich-Sozialen in ausgiebigster Weise agitatorisch verwertet wurden. Diese Ausnützung eines taktischen Fehlers des genannten Lehrertages vermochte auch folgende geharnischte Erklärung des niederösterreichischen Landes-Lehrervereins nicht zu verhindern: „Es ist vollständig unwahr, daß auf dem St. Pöltener Lehrertage beschlossen wurde, von den freiheitlichen Landtagskandidaten das Eintreten für die neunjährige Schulpflicht zu verlangen. Die Frage der neunjährigen Schulpflicht kam in St. Pölten bei der Beratung über die Reform der Bürgerschule zur Sprache und hatte mit der Frage der Landtagswahl gar nichts zu tun. Sie vom Landtag einführen zu lassen oder sie von den Landtagskandidaten zu verlangen, fiel den Lehrern gar nicht ein; davon war nicht einmal die Rede. Es wurde selbstverständlich deshalb auch an keinen Landtagskandidaten das Ansinnen gestellt, sich für sie zu verpflichten. Alle gegenteiligen Behauptungen sind nur christlich-soziale Wahllügen. Wir erklären hiemit ausdrücklich und mit aller Entschiedenheit, daß weder auf dem St. Pöltener Lehrertage, noch vor oder nach demselben irgend ein Kandidat der Deutschen Volkspartei oder irgend einer anderen Partei den Lehrern die Einführung der neunjährigen Schulpflicht oder etwas Aehnliches hätte versprechen müssen. So etwas ist nirgends geschehen. Die Lehrer verlangen von den Landtagskandidaten, denen sie die Stimmen geben, nur, daß sie keine Schleppträger Luegers sind und den ehrlichen Willen haben, den christlich-sozialen Ungerechtigkeiten ein Ende zu machen."

Mit Beginn des Schuljahres 1902/3 hat die Wiener Gewerbeschul-Kommission, an deren Spitze der christlich-soziale Vize-Bürgermeister steht, eine große Anzahl fortschrittlich gesinnter Lehrer gemaßregelt, indem er sie ohne Angabe eines Grundes, ja sogar ohne jede schriftliche Verständigung aus ihrer Tätigkeit an den Wiener gewerblichen Fortbildungsschulen entließ. Die Maßregelung wurde lediglich den einzelnen Schulleitungen bekannt gegeben, welche die betreffenden Lehrer einfach mündlich verständigten, daß sie entlassen und daß ihre Stellen bereits mit anderen Kräften besetzt seien.

Auch in Oberösterreich zeigte die klerikale Landtagsmehrheit den Lehrern, wie man Licht und Schatten gerecht verteilt. Der „Katholische Lehrerverein", welcher annähernd 150 Mitglieder aus dem oberösterreichischen Lehrstande zählt, erhält vom Landtage einen Beitrag von 300 Kronen. Der oberösterreichische Lehrerhausverein mit über 1200 Mitgliedern, von dessen Wohlfahrtseinrichtungen nur die Kostzöglingsabteilung erwähnt sei, in der täglich 60 bis 80 lernende Lehrerskinder verpflegt werden, bekommt eine Unterstützung von — 100 Kronen zugewiesen!

Welche Uebergriffe sich die Klerikalen ungestraft erlauben dürfen, lehrt folgendes Beispiel aus Kärnten. Der katholisch-politische Volks-

verein für Kärnten versandte nämlich an alle Pfarrämter des Landes Fragebogen, in welchen es unter Punkt 6 wörtlich heißt: a) Wie heißen die dortigen Lehrer? b) Haben dieselben (wer von ihnen) in ungebührlicher Weise (nämlich bei den letzten Landtagswahlen) agitiert? c) Mit welchen Mitteln? d) Wie stellen sich dieselben sonst zur katholischen Bevölkerung? e) Kommen dieselben sonst in jeder Weise ihren Verpflichtungen nach? f) Was wissen Sie sonst über die Lehrer zu berichten? — Nun dürften die Hetze gegen die Lehrer, die Vernaderungen und Verleumdungen losgehen!

Der Kampf um die Schule beschäftigt übrigens die nationalen Parteien nicht minder als die politischen und dort wie hier werden nicht immer die reinlichsten Mittel angewendet, um Erfolge zu erzielen. Wie aus einer im Abgeordnetenhause an den Unterrichtsminister gerichteten Interpellation zu entnehmen war, suchte z. B. der Oberlehrer an der tschechischen Volksschule in Dux (Böhmen) in der Weise eine Vermehrung der Klassenzahl der von ihm geleiteten Schule herbeizuführen, daß er nicht weniger als 121 Namen ungerechtfertigter Weise in den Büchern führte, und zwar Namen von auswärtigen, noch nicht schulpflichtigen und bereits der Schule entwachsenen Kindern.

II. Aeußere und innere Organisation.

(1. Schulaufsicht. — 2. Schulorganisation. — 3. Schulbücher und Lehrmittel. — 4. Der Schulgarten. — 5. Erziehungs- und Unterrichtsfragen.)

1. Schulaufsicht.

(Die Bezirksschulinspektorats-Frage. — Die Vertretung der Volks- und Bürgerschullehrer in den Landesschulräten.)

Die Regelung der Bezirksschulinspektorats-Frage, d. h. die Definitivstellung dieser Funktionäre, rückte auch im Berichtsjahre nicht vom Fleck. Fast muß man es schon als einen Erfolg bezeichnen, daß die Angelegenheit wieder einmal im Abgeordnetenhause akademisch erörtert wurde. Namentlich war es der deutsch-böhmische Abgeordnete Dr. Funke, der die unhaltbare Lage der provisorischen Bezirksschulinspektoren zur Sprache brachte. Er sagte u. a.: „Nach der jetzigen Einrichtung, nach der Geschäftsführung, nach dem Gesetze soll der Vorsitzende des Bezirksschulrates die einzelnen Referate an die Mitglieder des Bezirksschulrates zur Verarbeitung verteilen. Das ist eine außerordentlich schwierige Sache; er kann sie an die einzelnen Mitglieder des Bezirksschulrates nicht verteilen, erstens aus dem Grunde, weil sie durch ihren Beruf abgehalten sind, solche Referate zu arbeiten, und zweitens, weil sie doch nicht das Verständnis und die Gesetzeskenntnis haben, um solche Referate zu liefern, und den Beamten der Bezirkshauptmannschaft, der politischen Behörde, können solche Referate nicht übergeben werden, weil sie ohnedies mit Arbeiten überhäuft sind. Nun fällt die ganze Last der Arbeit auf den Bezirksschulinspektor. Derselbe hat als Referent — ich spreche da wieder aus Erfahrung — 4000—5000 Geschäftsstücke selbst zu erledigen. Er muß aber auch die Inspektionen vornehmen . . .“ Der Redner kam sodann auf den Rücktritt der provisorischen Inspektoren

zu sprechen, die von der Allgemeinheit immer als eine Absetzung angesehen wird, erinnerte daran, daß der Unterrichtsminister einer Deputation der Bezirksschulinspektoren Böhmens eine definitive Regelung ihrer Stellung zugesagt hat, und brachte schließlich folgenden Resolutionsantrag ein: „Die h. Regierung wird aufgefordert, die definitive Regelung der Dienstverhältnisse der Bezirksschulinspektoren sofort einzuleiten. Bis zur Durchführung dieser gesetzlichen Regelung sind jenen dem Stande der Bürgerschuldirektoren (warum nur diesen??) angehörenden Bezirksschulinspektoren, welche die ihnen durch die Ernennung zu Bezirksschulinspektoren entzogenen Bezüge, insbesondere das Wohnungsrelutum, nicht vergütet wurden, diese zu vergüten. Sodann sind die Diäten (?) und das Reisepauschale der Bezirksschulinspektoren entsprechend zu erhöhen."

Der Unterrichtsminister Dr. v. Hartel erklärte in seiner Erwiderung das Verlangen nach Stabilisierung der Bezirksschulinspektoren für berechtigt und bemerkte, daß er auch schon deshalb dafür sei, weil er dadurch der Unzukömmlichkeit enthoben wäre, für Mittelschulprofessoren, die als Bezirksschulinspektoren beurlaubt sind, nur provisorische Besetzungen vornehmen zu können. Die mehrfach verlangte Ordnung der Verhältnisse würde allerdings vom Staate größere Opfer heischen, diese aber im Interesse der Sache gebracht werden. Doch verwies der Herr Minister neuerdings auf die Notwendigkeit der Zustimmung der Landtage. Was nun diese Zustimmung betrifft, so ist sicher, daß von der Mehrzahl der Landesvertretungen keine Schwierigkeiten zu besorgen wären, wenn die Sache von Seite des Ministeriums nur einmal energisch in Angriff genommen und die Unhaltbarkeit des gegenwärtigen Zustandes dargelegt würde. Auch hier gilt der Satz: Wo ein Wille, ist auch ein Weg.

Im Landtage von Böhmen wurde ein Antrag auf definitive Anstellung von Bezirksschulinspektoren der Schulkommission zur Beratung zugewiesen. Dieser Antrag weist zuerst darauf hin, daß trotz der elenden Schulverhältnisse in Galizien die Inspektoren dieses Landes definitiv geworden sind und daß auch in Mähren ein gleicher Antrag Aussicht habe, angenommen zu werden. Das Institut der Bezirksschulinspektoren habe sich glänzend bewährt, doch haben nicht alle bei gleicher Leistung dieselbe Bezahlung. Der Volksschullehrer als Inspektor werde dann auch noch als Volksschullehrer entlohnt, während der Mittelschullehrer als Inspektor bis in die 7. Rangklasse der Staatsbeamten vorrückt. (Hier irrt der Antragsteller in einem: Volksschullehrer als Inspektoren gibt es in Böhmen nicht.) Ein großer Uebelstand sei es auch, daß der Inspektor außer der Aufsicht der Schulen auch noch alles zu erledigen hat, was den Schulorganismus betrifft. Hier müssen die Inspektoren entlastet werden. Der Gehaltsbezug der Bezirksschulinspektoren sei dem der Staatsbeamten der 9. und 8. Rangklasse gleich. Dieser Antrag hat alle Aussicht, vom Plenum des Landtages angenommen zu werden. Doch wird sich der deutsche Landes-Lehrerverein wohl noch eingehend mit dieser Frage beschäftigen und Abänderungsanträge durch die Lehrerabgeordneten durchzusetzen versuchen.

So wie die Lehrerschaft der meisten anderen Kronländer hat es auch die von Böhmen bisher nicht durchzusetzen vermocht, daß neben den Vertretern der Hoch- und Mittelschulen auch ein Mitglied des Volks- und Bürgerschullehrerstandes als Fachmann in den k. k. Landesschulrat ernannt wurde. Zunächst ist den deutschen Lehrern

Böhmens eine Vertretung in der Landesschulbehörde allerdings gesichert, da der böhmische Landesausschuß den Abgeordneten Oberlehrer Fr. Legler, Schriftleiter der Freien Schulzeitung, in die deutsche Abteilung des Landesschulrates entsendete. Aber Legler verdankt diese Wahl eben nur dem Umstande, daß er Abgeordneter ist. Auch der bekannte ehemalige Schuldirektor Heinrich gelangte nur durch die Wahl der Prager Stadtvertretung in die Landesschulbehörde. Hieraus ergibt sich aber auch, welche Aussicht auf Erfolg dem Verlangen der Lehrerschaft winkt, die Männer ihres Vertrauens in die Landesschulräte zu wählen. Bis es dazu kommt, wird noch viel Wasser die Donau hinabfließen. — Weniger Erfolg als die deutschen Lehrer erzielten die tschechischen bei ihren Konnationalen. Trotz des Versprechens, das man den tschechischen Lehrern gegeben hatte und trotz der bereitwilligen Erklärung deutscherseits, die Stimmen auch einem tschechischen Lehrer zu geben, wurde über Vorschlag des Obmannes des jungtschechischen Exekutivkomitees kein tschechischer Lehrer, sondern der konservative, vom Großgrundbesitz gewählte Abgeordnete Professor Dr. Prazak gewählt. Für die Wahl in den Landesschulrat wurden vom Ausschuß des tschechischen Landeslehrervereins 4 Lehrer in Vorschlag gebracht. Als Folge der erwähnten Zurücksetzung legte mit Einwilligung des Ausschusses der Obmann des Landeslehrervereines, R. Rasin, seine Stelle im Nationalrat und die Obmannstelle des Vertrauensmännerausschusses nieder.

Der Verband der deutschen Lehrer und Lehrerinnen in Steiermark richtete an den Landtag eine Reihe von Bitten, und zwar: 1. einen Beschluß zu fassen, welcher besagt, daß der hohe steiermärkische Landtag nicht damit einverstanden ist, daß die staatsbürgerlichen Rechte der Lehrerschaft des Landes verkümmert werden, weil dadurch ihr Ansehen in den Augen der Bevölkerung gemindert erscheint und daß der hohe Landtag die Zurücknahme dieser Bestimmung wünscht; 2. ferner wolle sich der hohe Landtag dafür aussprechen, daß die Amtsbeschreibung (Qualifikation) der steiermärkischen Lehrerschaft öffentlich sei; 3. der hohe steiermärkische Landtag wolle das Schulaufsichtsgesetz vom 4. Februar 1870 abändern und eine zeitgemäße Dienstordnung für die Lehrerschaft des Landes aufstellen und 4. das Gesetz über die Zusammensetzung des hohen steiermärkischen Landesschulrates dahin ergänzen, daß auch ein Vertreter der Volks- und Bürgerschullehrer, welchen die Landes-Lehrerkonferenz wählt, im hohen k. k. Landesschulrate Sitz und Stimme habe. Dem Punkte 4 dieser Petition wurde zwar nicht entsprochen, aber der Landesausschuß richtete an den Statthalter das Ersuchen, dieser wolle dahin wirken, daß an Stelle des jüngst verstorbenen k. k. Universitätsprofessors Hofrat Dr. Franz von Krones als Fachmann in den steiermärkischen Landesschulrat ein Mitglied aus dem Volks- und Bürgerschullehrerstande ernannt werde.

2. Schulorganisation.

(Der Lehrertag in St. Pölten und seine Forderungen. — Die Bauern für die achtjährige Schulpflicht. — Zur Reorganisation der Bürgerschule. — Abschlußklassen. — Ein Beschluß des Grazer Gemeinderates. — Ueber die Zulassung der Realschul-Abiturienten zur Universität.)

Die im ersten Abschnitte dieses Berichtes erwähnte Entschließung des niederösterreichischen Lehrertages in St. Pölten, welche den Gegnern der Schule eine so ergiebige Agitationswaffe bot, hat folgenden

Wortlaut: 1. Die Schulpflicht ist von 8 auf 9 Jahre zu erweitern. Sie beginnt mit dem vollendeten 6. Lebensjahre und wird vom Tage des Eintrittes in die erste Volksschulklasse gezählt. Alle Schulbesuchs-erleichterungen sind aufzuheben. 2. Die Bürgerschule ist Oberstufe der Volksschule und bildet mit derselben ein organisches Ganzes, die Pflicht-schule für die Kinder des Volkes. 3. Eine wirkliche und gedeihliche Reform der Bürgerschule ist daher nur durch gleichzeitige gründliche Reform ihres Unterbaues — der Volksschule — möglich. In dieser müssen solche Schulverhältnisse geschaffen werden, daß jedes geistig nor-mal entwickelte Kind nach fünfjährigem Besuche derselben zur Aufnahme in die Bürgerschule befähigt ist. Auch die Bürgerschule ist so einzu-richten, daß trotz der unbedingt notwendigen Erweiterung des Lehr-planes alle durchschnittlich begabten Kinder im Laufe ihrer Schulpflicht sämtliche Bürgerschulklassen absolvieren können. 4. Die ersten Grund-bedingungen für solche Unterrichtserfolge sind: bedeutende Herabsetzung der Schülerzahl in allen Volks- und Bürgerschulklassen und eine aus-kömmliche Entlohnung aller Lehrpersonen, so daß sie auf jeden Neben-verdienst verzichten und ihre Kraft einzig und allein ihrem Berufe widmen können; endlich unentgeltliche Verabfolgung der Lernmittel an alle Schüler.

Einen erfreulichen Beschluß faßte der christliche Bauernbund in Steiermark, indem er in seiner Generalversammlung am 5. März ohne Widerspruch den Antrag annahm, für die Beibehaltung der achtjährigen Schulpflicht und den Ausbau des Schulwesens ein-zutreten und auch die Abgeordneten aufzufordern, für diese Ziele zu wirken.

Auch im Berichtsjahre wurde die Frage der Reorganisation der Bürgerschule sehr ausgiebig erörtert. U. a. richteten die Abgeord-neten Dr. Sylvester und Genossen eine Anfrage an den Unterrichtsminister wegen Gleichstellung und Gleichberechtigung der Bürgerschulen der im Reichsrate vertretenen Königreiche und Länder bei Aufnahme in die k. u. k. Kadettenschulen mit den kroatischen Bürgerschulen. — In seiner Antwort betonte der Minister, daß die Ursache des er-wähnten Unterschiedes in der Verschiedenheit der Organisation dieser Bürgerschulen zu suchen sei, und bemerkte, daß die Frage der Reorganisation der Bürgerschulen im Unterrichtsministerium verhandelt werde und daß für allernächste Zeit die Abhaltung einer einschlägigen Enquete in Aussicht genommen ist. Die Ergebnisse dieser Enquete werden für die Erledigung der von den Interpellanten angeregten Frage ausschlag-gebend sein.

Der V. österreichische Bürgerschultag faßte über die Reform der Bürgerschule folgenden Beschluß: „Die Bürgerschule schließt sich wie bis-her an den fünften Jahrgang der Volksschule an und ist vorläufig auf vier Klassen zu erweitern. Sie verfolgt in ihren ersten Jahrgängen die Aufgabe, ihren Schülern eine abschließende, praktische Bildung zu gewähren, durch die Absolvierung der vierten Klasse aber, sie zum Ein-tritte in alle höheren Schulen, einschließlich der Kadettenschulen zu be-fähigen. Bei Aufnahme in die höheren Schulen, Kadettenschulen mit-inbegriffen, sind die absolvierten Bürgerschüler den Untermittelschülern gleichzuhalten. Dem Lehrkörper der Bürgerschule wird das Recht ein-geräumt, Schüler bei schlechtem Fortgange oder nachlässigem Schulbesuch in die Volksschule zurückzuversetzen. Die Höchstzahl der Schüler

eine Bürgerschulklasse darf 40 nicht überschreiten. In den Lehrplan der neu hinzukommenden vierten Bürgerschulklasse ist Algebra als obligater Lehrgegenstand aufzunehmen. Der Unterricht in einer fremden Kultursprache ist von der ersten Bürgerschulklasse an obligat zu erteilen, mindestens ist auszusprechen, daß dieser Unterricht von jeder Bürgerschule fakultativ erteilt werden muß. Den Absolventen der Bürgerschule ist eine Erleichterung hinsichtlich Ableistung der Präsenzdienstpflicht zu gewähren. Absolventen der Bürgerschulen, welche eine höhere Schule absolvieren, genießen das Einjährig-Freiwilligenrecht. Die Lehrkräfte an Bürgerschulen betreffend, wird unter anderem vorgeschlagen: Zur Heranbildung von Bürgerschullehrkräften sind an den Hochschulen eigene Kurse zu errichten. Die Lehramtsprüfung für Bürgerschulen ist ebenfalls an den Hochschulen abzulegen. Die Qualifikation ist öffentlich. Desgleichen ist ein Disziplinargesetz zu schaffen. Den Bürgerschullehrkräften ist eine entsprechende Vertretung in sämtlichen schulbehördlichen Aemtern und Korporationen einzuräumen." —

Mit der gleichen Angelegenheit beschäftigte sich auch die 9. Hauptversammlung des Deutsch-österreichischen Lehrerbundes in Troppau. Zwar wurde auch hier der Antrag auf Erweiterung dieser Anstalt auf vier Klassen, aber auch ein Zusatz angenommen, welcher eine allgemeine Reform des Schulwesens verlangt, womit eine Forderung ausgesprochen wurde, zu deren Erfüllung gegenwärtig wohl die wesentlichsten Voraussetzungen fehlen. —

In mehreren größeren Städten Oesterreichs hat man sogenannte Abschlußklassen errichtet, in welche Schüler aufgenommen werden, die zwar fünf Klassen der allgemeinen Volksschule zurückgelegt haben, sich aber aus irgend einem Grunde (vorgerücktes Alter, mangelhafte Leistungen) zum Eintritt in die Bürgerschule nicht eignen. Befremdlicherweise hat sich der Brünner Lehrerverein und der Verein „Bürgerschule" in Brünn gegen die Errichtung solcher Klassen in der mährischen Hauptstadt ausgesprochen. In der betreffenden Entschließung heißt es u. a.: „Die Versammelten können die Befürchtung nicht unterdrücken, daß durch die Schaffung der sechsklassigen Volksschule der Bürgerschule ein gänzlich minderwertiges Konkurrenzinstitut geschaffen werden soll und auf diesem Wege den Schulbesuchserleichterungen — also der tatsächlichen Aufhebung der achtjährigen Schulpflicht! — der Weg in die Stadt Brünn geebnet werden kann. Indem die Versammelten die Bürgerschule als eine treffliche Pflegestätte deutschen Geistes erkennen, erblicken sie bei genauer Prüfung der Schulverhältnisse Brünns in den Abschlußklassen auch in nationaler Beziehung eine Schädigung des deutschen Schulwesens der Landeshauptstadt. Ueberdies würde die mit einer Verringerung der Schülerzahl an den Bürgerschulen notwendig verbundene Reduktion der Bürgerschulklassen die Vorrückungsverhältnisse der Gesamtlehrerschaft höchst ungünstig beeinflussen. Die Versammlung spricht sich daher aus pädagogischen, nationalen und schulpolitischen Gründen entschiedenst gegen die geplante Einführung der Abschlußklassen aus."

Ein Beschluß des Grazer Gemeinderates enthält eine beachtenswerte Anerkennung der Leistungen der Bürgerschule. Hinsichtlich der Anstellung der städtischen Beamten des Kanzleifaches wurde nämlich festgesetzt, „daß der Bewerber die Untergymnasial- oder Unterrealschulstudien, oder die einer gleichgestellten Anstalt, oder die Studien einer dreiklassigen Bürgerschule beendet" haben muß.

In Wien wurde mehrfach die Frage der Zulassung der Real-

schüler zur Universität einer Erörterung unterzogen. In einer an der Universität abgehaltenen Versammlung hielt Prof. Alois Seeger einen Vortrag über den Bildungswert der modernen Sprachen, in welchem er nachzuweisen suchte: 1. Beschaffenheit, Ziel und Methode der Unterrichtsgegenstände an der österreichischen Realschule verschaffen dem absolvierten Realschüler die geistige Fähigkeit, jedes wissenschaftliche Fachstudium mit Aussicht auf Erfolg zu ergreifen. 2. Das an einer Oberrealschule erlangte Reifezeugnis berechtigt demnach den Besitzer zum Besuche jeder Gattung von Hochschulen als ordentlicher Hörer. 3. Um zu den Staatsprüfungen zugelassen zu werden, hat der Realschulabsolvent für bestimmte Fachstudien an der Universität die ihm mangelnden Vorkenntnisse nachzuholen; der Umfang dieser Vorkenntnisse, die Art und der Zeitpunkt ihres Nachweises werden durch besondere Verordnungen seitens der hohen Unterrichtsverwaltung bestimmt. — Es wurde hierauf die Debatte eröffnet, in der die Gegner der Thesen, Direktor Polaschek, Landesschulinspektor Kapp und die Professoren Dr. Jerusalem und Dr. Hauler, ihre Bedenken zum Ausdrucke brachten, ob es möglich sei, daß der Absolvent der Realschule das zu manchen Fakultätstudien notwendige Maß der Kenntnis klassischer Sprachen neben Hochschulstudien ergänze, wohingegen die Anhänger derselben, darunter insbesondere Prof. Jodl, auf zahlreiche Beispiele hinwiesen, die bezeugten, daß aus der Realschule Gelehrte aller Kategorien sich herausgebildet hätten. Hofrat Dr. Huemer wies auf die außerordentlichen Schwierigkeiten hin, die mit der Organisation der Veränderung verbunden seien. Als drastischen Beleg hierfür zog er die derzeit noch so ungeordneten Verhältnisse in Deutschland heran, wo das bei uns angestrebte Ziel bereits gesetzlich erreicht, die Durchführung aber noch nicht geregelt sei. — Die den beantragten Thesen wurden schließlich mit großer Majorität von den Mitgliedern der Neuphilologischen Gesellschaft und des Vereines „Realschule" angenommen.

In einer anderen Versammlung führte der Professor an der tschechischen Hochschule, Regierungsrat Kick, folgendes aus: Wenn eine Gemeinde eine Mittelschule errichten will, so steht sie immer vor der Frage: Gymnasium oder Realschule. Und selbst wenn überwiegende Gründe für die Realschule sprechen, entscheidet man sich oft für ein Gymnasium, weil dessen Absolventen ihren Lebensweg frei wählen können, während dem Realschüler die technische Laufbahn vorgeschrieben ist. Wäre nun dem Realschüler, der auf irgend eine Art sich die Kenntnis des Lateinischen erwirbt, der Zugang zur Universität offen, so würde für jeden Absolventen dieser Mittelschule die Wahl des Lebensberufes in eine Zeit gerückt, in welcher er ein reiferes Verständnis für die entscheidende Wahl besitzt und weniger Enttäuschungen ausgesetzt ist. Zum Schlusse sprach sich Regierungrat Kick für die Zulassung der Realschüler zum Universitätsstudium aus. So wie die Technik die Aufnahme von Gymnasiasten an gewisse Bedingungen knüpft (Prüfung aus Zeichnen und darstellender Geometrie), ebenso könnte auch die Universität für die Aufnahme von Realschülern Bedingungen hinsichtlich der Sprachen stellen; nur sollten diese Bedingungen nicht jenen Grad von Härte haben, welcher derzeit besteht, daß nämlich die Realschüler gezwungen sind, vor dem Eintritte in die Universität auch noch die Maturitätsprüfung am Gymnasium abzulegen. Zum Schluß der Debatte konnte der Vorsitzende feststellen, daß ein leichterer Uebergang aus der Realschule in die Universität von allen Seiten gewünscht werde.

3. Schulbücher und Lehrmittel.

(Gegen die zu häufige Aenderung der Lehrtexte. — Das Verlangen nach Kronlandslesebüchern. — Ein Lesebuch für die ganze Schulzeit. — Ueber die Beschaffung von Lehrbüchern für Taubstummenschulen. — Ein städtischer Schulbücherverlag für Wien. — Die Lehrmittelsammelstellen in Böhmen.)

Gegen die allzu rasche Aenderung der Lehrtexte richtet sich ein Erlaß des Ministers für Kultur und Unterricht vom 12. März: „In letzter Zeit sind neuerlich zahlreiche Klagen über ungerechtfertigten Wechsel und zu weit gehende Verschiedenheit der beim Unterrichte an den Mittel-, Volks- und Bürgerschulen, sowie an den Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten verwendeten Lehrbücher und Lehrmittel und insbesondere über die nicht immer gerechtfertigten Herstellungen neuer veränderter Auflagen von Lehrtexten vorgebracht worden. Da durch diese Uebelstände nicht nur der Unterricht geschädigt wird, sondern auch die materiellen Interessen der Bevölkerung und jener Schulgemeinden, die sich eine möglichst weitgehende Beteilung dürftiger Schulkinder mit Armenbüchern angelegen sein lassen, vielfach beeinträchtigt erscheinen, wurde verordnet, daß die zum Lehrgebrauche allgemein zugelassenen, in zweiter oder dritter Auflage erschienenen und somit wiederholt revidierten Lehr- und Lesebücher durch mindestens fünf Jahre in unveränderter Auflage zu erscheinen haben, falls nicht etwa die Veranstaltung einer neuen veränderten Auflage innerhalb dieses Zeitraumes aus gewichtigen Gründen sachlicher oder methodischer Natur entweder durch die Unterrichtsverwaltung selbst veranlaßt oder seitens der Verleger, bezw. Verfasser als unbedingt notwendig erachtet werden sollte, in welch letzterem Falle die Gründe für die Veranstaltung einer neuen, veränderten Auflage bei Vorlage derselben eingehend darzulegen wären. Im Hinblicke auf die Einführung der neuen deutschen Rechtschreibung wurde zugleich bestimmt, daß, falls seitens einzelner Verfasser oder Verleger die gegenwärtig bevorstehende Uebertragung der Lehrmittel und Lehrbücher in die neue deutsche Rechtschreibung zum Anlasse für weitergehende, nicht unbedingt notwendige Aenderungen dieser Lehrbehelfe und für eine Erhöhung des Ladenpreises genommen werden sollte, den betreffenden Lehrtexten die Approbation nicht zuteil werden wird. Neue Auflagen von Lehrmitteln und Lehrtexten, die nur durch geringe, jedoch sachlich begründete Aenderungen notwendig werden, sind nach Tunlichkeit stets derart einzurichten, daß der gleichzeitige Gebrauch früherer Auflagen nicht ausgeschlossen wird und daß die notwendigen Textverbesserungen durch die Schüler selbst leicht und anstandslos ausgeführt werden können."

Der oberösterreichische Landes-Lehrerverein richtete eine Eingabe an den Landesschulrat, in welcher er die Schaffung eines Lesebuches für Oberösterreich anregte. In dieser Eingabe wurden die in Gebrauch stehenden Lesebücher kritisiert, wie folgt: „Die in den genannten Büchern enthaltenen Lesestücke sind zum größten Teile unkindlich und gehaltlos, regen Geist, Gemüt und Phantasie zu wenig an und sind höchstens einseitig auf die Ausbildung des Erkenntnisvermögens gerichtet. Ein nicht geringer Teil derselben ist bereits gänzlich veraltet. Die neuere Dichtung, namentlich die unseres Vater- und Heimatlandes, ist fast gar nicht berücksichtigt, und die realistischen Lesestücke stehen im völlig unberechtigten und schädlichen Gegensatze zu den gegenwärtigen Ansichten über einen nutzbringenden und bildenden Betrieb des Realunterrichtes."

Hierauf teilte der k. k. Landesschulrat dem genannten Vereine mit,

daß beabsichtigt werde, die Lesebuchfrage der siebenten oberösterreichischen Landes-Lehrerkonferenz zur Beratung vorzulegen.

Seit einiger Zeit regt sich auch in der Lehrerschaft Kärntens das Verlangen nach besonderen kärntischen Lesebüchern; so hat der weitere Ausschuß des Kärntner Lehrerbundes beschlossen: Der k. k. Landesschulrat ist zu ersuchen, das Unternehmen der Lehrerschaft Kärntens: „Herausgabe von eigenen Lesebüchern für die Schulen Kärntens“, möglichst zu fördern und die Lesebuchfrage als Pflichtthema auf die Tagesordnung der nächsten Bezirks-Lehrerkonferenzen zu setzen.

In Nr. 18 der Deutsch-österreichischen Lehrerzeitung trat Jessen dafür ein, daß dem Kinde für die ganze Schulzeit ein einziges Lesebuch in die Hand gegeben werde: „Es wäre Zeit, zur Vernunft zurückzukehren und dem Kinde außer der Fibel nur ein einziges Lesebuch für die ganze Schulzeit zu reichen. Die Fibel bleibe ein selbständiges Buch, weil sie bei der Vielgestaltigkeit der Leselehrmethode in vielerlei Gestalt verfügbar bleiben muß. Das Lesebuch aber soll nicht zerstückelt werden. Kann es in einem Bande auch jene Menge des Stoffes nicht bieten, mit der wir heute in sieben Bänden die Jugend stopfen und wie magere Gänse nudeln, was schadet es. Was oft gelesen, nachgelesen und nachgelernt werden kann, das sitzt und bleibt des Geistes Eigentum. Was dagegen in einem Jahre durchgehastet und dann nicht mehr angesehen wird, das verfliegt wie Spreu im Winde. Mag immerhin ein Buch äußerlich sieben Schuljahre nicht durchdauern und mag sich die Notwendigkeit herausstellen, es während dieser Zeit einmal zu erneuern: es wird auch so das billigste Lesebuch noch bleiben. Ein Buch durch sieben Jahre — es ist kein Zweifel: das Kind lebte und liebte sich in sein Buch hinein und behielte es lieb und wert sein ganzes Leben lang. Ein solches Buch würde das Kind von der Schule ins Leben begleiten und zu einem wirklichen Volksbuch werden. Dem armen Kinde müßte man es beim Verlassen der Schule als Angebinde lassen. Es gibt im Deutschen Reiche vereinzelt noch einteilige Lesebücher, doch was zur Ausnahme geworden ist, sollte Regel werden.“

Der I. österreichische Taubstummenlehrertag befaßte sich mit der Erörterung über die Beschaffung von geeigneten Lehrbüchern für Taubstummenschulen. Er faßte folgende Entschließung: 1. Für die Unter- und Mittelstufe der Taubstummenschule sind eigene, speziell für den Taubstummen-Unterricht verfaßte Lehr- und Lesebücher eine absolute Notwendigkeit. 2. Auf der Oberstufe sollen neben diesen Büchern auch Lehr- und Lesebücher für Vollsinnige in Gebrauch genommen werden. 3. Es ist zu bedauern, daß wir in Oesterreich keine heimischen Schulbücher für Taubstumme besitzen, was seinen Grund darin hat, daß die Herstellung solcher Bücher großen Schwierigkeiten begegnet. Dieselben bestehen a) in der Vielgestaltigkeit und der verschiedenartigen Organisation unserer Anstalten und b) in dem geringen Bedarf, wodurch für die Verleger die geschäftliche Seite vollständig wertlos erscheint. — Endlich wurde beschlossen, an die Unterrichtsverwaltung die Bitte zu richten, diese möge die Beschaffung von geeigneten Lehr- und Lesebüchern für Taubstummen-Anstalten jeder Nation Cisleithaniens nach Möglichkeit fördern.

Im Wiener Stadtrat taucht immer aufs neue die Absicht auf, einen Stadt-Schulbücherverlag ins Leben zu rufen. So stellte auch wieder im Berichtsjahre der Vize-Bürgermeister Strobach den Antrag, daß der Magistrat aufgefordert werde, den Bericht über die Errichtung eines solchen Verlages in kürzester Zeit vorzulegen. Diese Be-

strebung erklärt sich nicht bloß aus ökonomischen Rücksichten, sondern die Haupttriebkraft sind wohl die Klerikalen, denen das den Lehrern zustehende Recht, in den amtlichen Konferenzen die Bücherwahl zu treffen, ein Dorn im Auge ist. Wie schön wäre es, wenn dieses Recht durch den Bestand eines städtischen Verlages kurzerhand beseitigt würde! Und was könnte man in den Büchern dieses Verlages alles leisten!

Die Lehrmittelsammelstellen gewinnen in Böhmen eine immer größere Ausdehnung und besonders im westlichen Teile dieses Kronlandes sind in der letzten Zeit von mehreren Lehrervereinen solche Sammelstellen eröffnet worden. Es ist dies im Interesse des Lehrmittelwesens nur freudigst zu begrüßen, um so mehr, als auch bereits einige Herren Bezirksschulinspektoren diesen Einrichtungen ihre Aufmerksamkeit zuwenden und für deren Unterstützung seitens des k. k. Bezirksschulrates eintreten (Saaz und Tachau). Eine Anzahl von Vertretern der Lehrmittelausschüsse Westböhmens fand sich am 6. April in Petschau zu einer Vertretersitzung ein, in welcher über eine einheitliche Organisation, Arbeitsverteilung und Beschaffung der Geldmittel beraten und geeignete Beschlüsse gefaßt wurden. Zur Durchführung der gemeinsamen Angelegenheiten der Lehrmittelsammelstellen Westböhmens wurde ein Vollzugsausschuß eingesetzt.

4. Der Schulgarten.

(Neue Bestimmungen über die Einrichtung und Pflege der Schulgärten in Schlesien. — Gutachten der deutschen Abteilung der IV. Landes-Lehrerkonferenz in Böhmen über die Förderung des Schulgartenwesens. — Eine Beratung der Schulgarten-Instruktoren Mährens.)

Der Landesschulrat von Schlesien hat die im Jahre 1873 getroffenen Bestimmungen über die Einrichtung und Pflege von Schulgärten außer Kraft gesetzt und an deren Stelle eine neue Instruktion erlassen. Nach dieser ist die Einbeziehung einer Abteilung für landwirtschaftliche Versuchszwecke in den Schulgartenplan dem Ermessen der Schulgemeinde überlassen. Dagegen gelten als unerläßliche Bestandteile eines jeden Schulgartens eine Abteilung für Obstbau, eine Abteilung für Gemüse und ein Bienenhaus mit Bienen. Jede neue Schulgartenanlage bedarf der Genehmigung des Landesschulrates, die auf Grund eines von Fachmännern im Obstbau oder von Obstbauvereinen entworfenen, bezw. begutachteten Planes nebst beigeschlossener Beschreibung der Bodenlage und Bodenbeschaffenheit erfolgt. Die auf die erwähnten Abteilungen Bezug nehmenden Bestimmungen lassen ebenfalls das Bestreben nach einer engeren Umgrenzung dieses Arbeitsfeldes erkennen. Die Erfahrung mag gelehrt haben, daß es denn doch die physische Leistungsfähigkeit des Lehrers überschätzen heißt, wenn man ihm zumutet, so nebenher, außerhalb der Unterrichtszeit und der für die Vorbereitung und Fortbildung unbedingt nötigen Stunden jene Zeit und Mühe und wohl auch in vielen Fällen jene Sachkenntnis aufzubringen, die zur entsprechenden Bestellung und Instandhaltung eines Schulgartens von größerem Umfange erforderlich sind. Freilich bleibt die Aufgabe im ganzen nicht viel geringer und zu deren befriedigender Lösung wird noch manches geschehen müssen. An und für sich ist sie ja für Stadt und Land von hoher Wichtigkeit; ihr ethischer und praktischer Wert haben kulturelle Bedeutung. Was Jahrhunderte hindurch Mönchsorden und Pfarrhaus in dieser Richtung begründet und geschaffen haben, er-

scheint gegenwärtig als ein der Schule zukommendes Gebiet, auf dem der Lehrer in anregender, nachhaltiger, fruchtbringender, Gemüt und Verstand besser fördernder Weise wirken kann als durch die Beibringung reinen Gedächtnisstoffes. Das sollte aber auch bei der Beurteilung der Schularbeit nicht übersehen werden. Alljährlich sollen zur Zeit der Hauptferien Obstbau-Kurse in Troppau abgehalten werden, deren Besuch durch Bewilligung von Reisekosten und Taggeldern erleichtert wird. Mit diesen Kursen sollen behufs Besprechung einschlägiger Fragen Schulgärtnertage verbunden werden. Ferner wird uns der Beitritt zu den im Lande bestehenden Vereinen für Bienenzucht dringend empfohlen. Einen in Schlagworten abgefaßten Schulgartenführer für das ganze Jahr bietet uns der Oberlehrer C. Woldau in seinem dankenswerten „Unterrichtsplan und Arbeitskalender für den Schulgarten", der im Auftrage des Landesschulrates entworfen worden ist.

Ein Haupthindernis der Entwicklung der Schulgärten ist zweifellos die bestehende Unklarheit über die Rechtsverhältnisse zwischen dem, der den Schulgarten bewirtschaftet, und der Schulgemeinde. In dieser Beziehung muß einmal jeder Zweifel beseitigt werden, wenn die Schulgärten entsprechen und den Lehrern nicht eine schwere Last und die Quelle steten Verdrusses sein sollen. Es ist ein Verdienst der IV. Landes-Lehrerkonferenz in Böhmen, daß sie in ihrem Gutachten über die Förderung des Schulgartenwesens auch die erwähnten Umstände berücksichtigte. Das Gutachten lautet: a) Die Landes-Lehrerkonferenz anerkennt die Wichtigkeit und Bedeutung der Schulgärten in erziehlicher und unterrichtlicher Beziehung vollauf, findet aber in der freien, zwanglosen Betätigung der Lehrerschaft auf diesem Gebiete nach wie vor das beste Förderungsmittel für die weitere Ausgestaltung des Schulgartens. Um nun der Lehrerschaft einerseits, einem großen Teile, insbesondere der landwirtschaftlichen Bevölkerung, vielen landwirtschaftlichen Vereinigungen und Obstbauvereinen anderseits in Bezug auf die weitere Förderung des Schulgartens Rechnung zu tragen, möge der k. k. Landesschulrat auf Grund der Erfahrungen, welche die Lehrerschaft im Verlaufe der Jahre bei ihrer praktischen Verwendung im Schulgarten ganz besonders nach der rechtlichen Seite hin machte, die k. k. Bezirksschulräte veranlassen, in Gemäßheit der bezüglichen gesetzlichen Bestimmungen eine Instruktion für die Anlage und Pflege des Schulgartens ergehen zu lassen, in welcher nachfolgende Normen festgehalten werden: I. Anlage der Schulgärten. Nach § 2 des Gesetzes vom 24. Februar 1873 (L.-G.-Bl. Nr. 16) obliegt die Herstellung und Erhaltung der Schulgärten den Schulgemeinden. Die Ortsschulräte jener Schulen, bei denen noch keine Schulgärten vorhanden sein sollten, werden daher angewiesen, einen entsprechenden Platz, womöglich in der Nähe des Schulhauses, im Ausmaße von mindestens 3 a ausfindig zu machen. Dabei ist darauf Rücksicht zu nehmen, daß entweder durch Zuleitung oder Anlage eines Pumpbrunnens das für den Schulgarten notwendige Wasser beschafft werden kann. Bei bereits bestehenden Schulgärten ist, falls kein Wasser vorhanden sein sollte, in der bezeichneten Weise sofort Vorsorge zu treffen. Die Lage und Bodenbeschaffenheit muß derart sein, daß der Schulgarten seinen Zweck auch wirklich erfüllen kann. Hierauf ist von der Schulleitung ein Schulgartenplan zu entwerfen und zur Genehmigung vorzulegen. Nach Genehmigung dieses Planes ist der Schulgarten entsprechend einzuzäunen, und zwar in einer Weise, daß die im Schulgarten vorhandenen Obstbäume gegen Beschädigung durch Hasen genügend geschützt sind; der

Boden ist entsprechend zu rigolen und zu düngen, die Wege sind herzustellen. Dem Ortsschulrate obliegt jedoch nicht nur die Herstellung des Schulgartens, sondern auch seine Erhaltung, weshalb alljährlich ein bestimmter Betrag nach dem Antrage des Schulleiters für die Erhaltung des Schulgartens in das Schulpräliminar einzustellen ist. Auch hat der Ortsschulrat alljährlich für Beistellung des erforderlichen Düngers und der zur Bearbeitung des Schulgartens nötigen Werkzeuge Sorge zu tragen, wobei zu beachten ist, daß diese Werkzeuge größtenteils für die Hand der Schüler bestimmt sind. Diese Weisungen haben nicht allein für neu zu errichtende Schulgärten zu gelten, sondern bezüglich der Erhaltung des Schulgartens für sämtliche bereits bestehenden Schulgärten, bei denen nicht in dieser Hinsicht bereits Vorsorge getroffen worden ist. Arme Gemeinden sind in Bezug auf die Erhaltung der Schulgärten aus den Bezirksschulfondsmitteln, sobald sie darum ansuchen, zu unterstützen und haben die Bezirksschulräte bei der Aufstellung der Voranschläge in dieser Richtung Vorsorge zu treffen. II. Leitung des Schulgartens. Die Leitung des Schulgartens fällt an allgemeinen Volksschulen dem Schulleiter, an Bürgerschulen dem Direktor oder dem Fachlehrer für Naturgeschichte zu. Da jedoch die Pflege des Schulgartens von der Individualität und Vorliebe des Lehrers teilweise abhängt, so ist es nicht ausgeschlossen, daß über eigenes Ansuchen des Schulleiters oder Direktors und über Beschluß der Lokallehrerkonferenz die Leitung des Schulgartens einem anderen Mitgliede des Lehrkörpers übertragen werde. Sollte es darüber zu Meinungsverschiedenheiten im Lehrkörper kommen, so ist die Entscheidung des k. k. Bezirksschulrates einzuholen. III. Verwendung des Ertrages im Schulgarten. Der Ertrag des Schulgartens ist in erster Linie wieder für den Schulgarten zu verwenden, besonders wenn durch den Verkauf von Bäumen oder Pflanzen ein Geldertrag erzielt werden sollte. Im übrigen wird die Verwendung der Bäume aus der Baumschule oder der Gemüsepflanzen dem Schulgartenleiter überlassen. IV. Ausnützung des Schulgartens. Der Schulgarten soll die Schuljugend in die gründliche Kenntnis vieler wichtiger Naturgegenstände und deren Verwendung einführen, den Sinn und die Liebe für die Natur wecken und die Herzen der Kinder veredeln. Er soll das wichtigste Lehrmittel für den naturgeschichtlichen Unterricht bilden und auch Lust und Liebe zur Gartenarbeit wecken und fördern; der Schulgarten soll einerseits dem Lehrer Pflanzenmaterial als Anschauungsmittel liefern, die Kenntnis der Anpflanzung und Aufzucht vieler Pflanzen, besonders der Obstbäume, der Gemüse- und Kulturpflanzen vermitteln, den Sinn für Ordnung, Reinlichkeit und Gemeinsinn, die Liebe für die Tier- und Pflanzenwelt wecken; daher ist es notwendig, daß auch die Schuljugend zu Arbeiten im Schulgarten herangezogen werde. Soll dies jedoch mit Nutzen erfolgen, so kann zu gleicher Zeit nur eine entsprechende, d. h. nicht zu große Zahl von Kindern im Schulgarten beschäftigt werden; und da hierbei auch das nötige Verständnis vorhanden sein muß, so sind in der Regel nur die Kinder der Oberstufe, und zwar vom 6. Schuljahre angefangen, zu beschäftigen, die Knaben hauptsächlich in der Obstbaumschule, die Mädchen in der Gemüseabteilung, und zwar abteilungsweise außer der Schulzeit, womöglich jedes Kind mindestens eine Stunde wöchentlich. Die Kinder sind jedoch nur bei günstiger Witterung im Schulgarten zu beschäftigen und nur zu solcher Arbeit heranzuziehen, die der physischen Kraft und Eigenart der Kinder angemessen ist. Falls in einer Klasse oder Abteilung keine zu große Zahl von Schulkindern

vorhanden sein sollte, kann auch im Sommer bei günstiger Witterung die Naturgeschichtsstunde im Schulgarten abgehalten werden, aber nur dann, wenn nicht zu gleicher Zeit eine andere Abteilung dieser Klasse indirekten Unterricht angesetzt hat, worauf übrigens bei der Anfertigung des Stundenplanes schon Rücksicht genommen werden kann. V. Rechte des Schulgartenverwalters beim Dienstwechsel. Das Gesamtinventar des Schulgartens, insoweit die Schulgemeinde oder andere Faktoren die Beiträge leisteten, besonders aber auch alle Zäune und Pflanzen, welche ausgehoben werden müssen, sind Eigentum der Schulgemeinde. Rechtliche Forderungen der derzeitigen Schulgartenleiter in dieser Richtung sind von der Schulgemeinde oder vom Schulgartenleiter einzulösen. Ueber alle Bauten, welche der Schulgartenleiter für sich selbst und aus eigenen Mitteln herstellen läßt, behält er auch das Verfügungsrecht. In Bezug auf die Erträgnisse des Schulgartens kommen bei Uebersiedlungen die bereits bestehenden gesetzlichen Bestimmungen in Anwendung. Alle diese Bestimmungen gelten natürlicherweise auch für Todesfälle. b) Weiterbildung der Schulgartenleiter. Um das Schulgartenwesen weiter zu fördern, möge der k. k. Landesschulrat die Veranstaltung von Schulgartenkursen und Begebung von Stipendien zum Besuche derselben, weiter die Begebung von Remuneration über Ansuchen des Schulgartenleiters in Aussicht nehmen und hierzu auch jene Faktoren zu gewinnen suchen, welche an dem Gedeihen des Schulgartens ein besonderes Interesse haben. c) Errichtung von Musterschulgärten. Die Landeslehrerkonferenz empfiehlt in jedem Bezirke die Errichtung eines Musterschulgartens auf Kosten des Bezirksschulfonds zur Unterstützung und Förderung der Schulgärten im Bezirke. d) Die Landeslehrerkonferenz spricht sich schließlich dahin aus, daß durch die Schulbesuchserleichterungen während der Sommermonate der Erfolg des Schulgartenwesens ungemein geschädigt wird, da gerade jene Kinder der Schulgartenarbeit entzogen werden, welche mit größtem Nutzen verwendet werden könnten. Es wäre daher auch im Interesse des Schulgartenwesens, die Schulbesuchserleichterungen aufzuheben.

Anfangs August versammelten sich zu Eisgrub (Mähren) die 46 „Schulgarten-Instruktoren" Mährens zu einer dreitägigen Beratung, an welcher sich Gäste und Abgeordnete aus allen Kronländern beteiligten. Von der Regierung war Hofrat Portele (Wien) entsendet worden.

In seiner Ansprache betonte Hofrat Portele, daß auch die Regierung die Wichtigkeit der Schulgartenfrage erkannt habe und die günstige Lösung derselben nach Kräften fördern wolle. Standen auch bisher dem Ministerium die nötigen Geldmittel nicht zur Verfügung, so werden dieselben doch künftighin aufgebracht werden und er werde gewiß zur richtigen Zeit an geeigneter Stelle sein Wort zu gunsten der Schulgärtner einlegen. Herr Portele wünschte, daß die innere Organisation der Schulgärten für alle Provinzen des Reiches nach einheitlichen Grundsätzen durchgeführt werde, und begrüßte daher die Vertreter aus den anderen Kronländern des Reiches auf das herzlichste. Bezüglich der Rechte des Schulgärtners über den Ertrag des Schulgartens stimmten die Anwesenden dem Beschlusse bei, welcher bei der letzten Landes-Lehrerkonferenz in Prag von der Lehrerschaft Böhmens gefaßt wurde, nämlich: Das Erträgnis des Schulgartens gehört dem Schulgartenleiter. Die Ablösung bei Todesfällen, Pensionierungen und Uebersiedlungen hat der k. k. Bezirksschulinspektor im Einvernehmen mit dem Ortsschulrate durchzuführen.

5. Erziehungs- und Unterrichtsfragen.

(Die Mitwirkung der Schule bei Bekämpfung des Alkoholismus. — Eine Vorkehrung zur Bekämpfung der Tuberkulose. — Das strafweise Zurückbehalten der Schüler. — Verbot des Handküssens. — Der Stand des Volksschulturnens in Wien. — Eine Spende für einen Spielplatz in Prag. — Die unbedingte Begnadigung Jugendlicher. — Vorschläge zur Hebung des Taubstummen-Bildungswesens.)

Mit Rücksicht auf das Ergebnis des im Jahre 1901 in Wien abgehaltenen 8. internationalen Kongresses gegen den Alkoholismus hat der Minister für Kultus und Unterricht im Berichtsjahre mehrfache Verfügungen getroffen, durch welche auch die Schule zur Mitwirkung bei Bekämpfung des Alkoholismus herangezogen wird. Durch einen an sämtliche Landesschulbehörden ergangenen Erlaß wurde nämlich die Lehrerschaft der allgemeinen Volks- und Bürgerschulen sowie der Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten angewiesen, jede beim Unterrichte in den einzelnen Gegenständen sich bietende Gelegenheit zu einschlägigen eindringlichen Belehrungen zu benutzen und die ihr anvertraute Jugend wiederholt und mit allem Nachdrucke auf die Gefahren des fortgesetzten und übermäßigen Alkoholgenusses aufmerksam zu machen; insbesondere ist eine derartige Weisung an die mit der Erteilung des Unterrichtes über Somatologie und Hygiene an den Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten betrauten ärztlichen Dozenten, bezw. Lehrer der Naturgeschichte ergangen. Weiter sind die Leiter und Direktoren der allgemeinen Volks- und Bürgerschulen beauftragt worden, bei der Auswahl von Büchern für die Schülerbibliotheken auch die Interessen der auf die Bekämpfung des Alkoholismus abzielenden Bestrebungen wahrzunehmen und insbesondere Bücher, welche — wenn auch nur in einzelnen Lesestücken oder Kapiteln — Verherrlichungen des Alkoholgenusses enthalten oder zum Alkoholgenusse aufmuntern, von der Aufnahme in die Schülerbibliotheken fernzuhalten.. Außerdem ist Veranlassung getroffen worden, daß bei der Wahl der für die verschiedenen Kategorien der Lehrerbibliotheken anzuschaffenden Bücher solchen Publikationen, welche die Alkoholfrage behandeln, die gebührende Aufmerksamkeit zugewendet werde. Ueberdies sind wegen Abfassung einer populären, zur Verteilung an die Schüler der allgemeinen Volks- und Bürgerschulen bestimmten einschlägigen Abhandlung Schritte eingeleitet worden. Hierbei sei noch darauf hingewiesen, daß das Ministerium für Kultus und Unterricht rücksichtlich der staatlich subventionierten gewerblichen Lehranstalten bereits durch einen früheren Erlaß die Einführung von Belehrungen der Schüler über die schädlichen Folgen des Alkoholgenusses angeordnet hat und daß weiter die Lehrkörper der Mittelschulen auf die Behandlung dieses Themas bei Abhaltung populärer Vorträge aufmerksam gemacht worden sind.

Auch zur Bekämpfung der Tuberkulose traf das Unterrichtsministerium Verfügungen. In erster Reihe soll in den Schulen das Augenmerk auf die Anschaffung der nötigen Spucknäpfe in entsprechender Beschaffenheit gerichtet werden. Diese Spucknäpfe sollen in den Lehrzimmern, Turnsälen, Kindergärten, Kanzleien und auf den Gängen der Schulen in ausreichender Anzahl aufgestellt, mit gewöhnlichem Wasser gefüllt und wöchentlich zweimal gereinigt werden. Die Reinigung soll mittels zweiprozentiger Lysollösung in einem besonders hierzu bestimmten

Metallgefäße durch eine besondere Person geschehen. In allen genannten Lokalen sollen Tafeln: „Nicht auf den Boden spucken!“ angeschlagen und es soll mit allem Nachdrucke darauf gesehen werden, daß die Spucknäpfe wirklich benutzt und jedes Ausspucken auf den Boden vermieden werde.

Der Bukowiner Landesschulrat traf hinsichtlich des strafweisen Zurückhaltens der Schulkinder eine einschränkende Verfügung. Zufolge Sitzungsbeschlusses vom 30. Mai wurde nämlich auf Grund der Bestimmung des § 9 (Schlußabsatz) des Reichsvolksschulgesetzes, der zufolge selbst an Fabrikschulen die Mittagsstunde für die Schüler frei gelassen werden muß, sowie im Hinblicke darauf, daß nach § 24 der Schul- und Unterrichtsordnung Strafen die Gesundheit der Kinder nicht gefährden dürfen, das strafweise Zurückbehalten der Schulkinder über die Mittagszeit unbedingt untersagt und die Dauer der Strafe des Nachsitzens der Schulkinder für das erste und zweite Schuljahr mit höchstens einer halben, für die höheren Schuljahre aber im Höchstmaße von einer ganzen Stunde festgesetzt. Hierbei ist streng darauf zu achten, daß die zurückbehaltenen Schüler nie ohne entsprechende Beschäftigung und ohne Aufsicht gelassen werden.

Der k. k. Bezirksschulrat Rokitzan (Böhmen) hat einen Erlaß an sämtliche Schulen des Bezirks gerichtet, in welchem die Lehrer angewiesen werden, das Handküssen der Schuljugend als Ehrenbezeugung gegenüber den Lehrern aus Gesundheitsrücksichten strengstens zu verbieten.

Nach dem statistischen Jahrbuch der Stadt Wien beteiligten sich an den Knaben-Volksschulen 99 % der Kinder, welche die dritte bis sechste Klasse besuchen, am Turnunterrichte, an den Knaben-Bürgerschulen 94 % der Schüler. Schlimmer steht es an den Mädchenschulen, an denen das Turnen nach der Schulgesetz-Novelle von 1883 nicht obligat ist. An den Volksschulen turnen nur 53 %, an den Bürgerschulen 60 % der Schülerinnen.

Die Böhmische Sparkasse in Prag hat dem Deutschen Verein für Jugendspiele, dem die Stadtgemeinde Prag keinen Jugendspielplatz überlassen wollte, den namhaften Betrag von 100000 Kronen gespendet, um ihm die Erwerbung eines eigenen Spielplatzes zu ermöglichen.

Eine Verordnung des Justizministers vom 25. November führte in die österreichische Rechtspflege rücksichtlich des Vollzugs der Strafe an jugendlichen Personen einen neuen Grundsatz ein, der vom pädagogischen Standpunkte freudig zu begrüßen ist — den Grundsatz, daß unter Umständen der jugendliche Verurteilte begnadigt werden kann. Im Hinblick auf den pädagogischen Geist dieser Verordnung und weil es ja leider keine Seltenheit ist, Kinder im schulpflichtigen Alter vor den Schranken des Gerichtes zu sehen, verdient die erwähnte Neuerung die volle Beachtung der Schulwelt. In der Erläuterung, welche der Verordnung beigefügt ist, sind namentlich folgende Gedanken von Interesse: Bei Erwägung der Zweckmäßigkeit der Verschließung Unmündiger und Jugendlicher hat man gefunden, daß in den meisten Staaten das Gefängniswesen noch nicht derartig eingerichtet ist, daß der Strafvollzug die Gefahr größerer Verderbnis der Jugendlichen als Folge ihres Verkehrs mit erwachsenen Verbrechern ausschloß. Aus dieser Erwägung ergab sich die Einrichtung der bedingten Verurteilung und des bedingten Straferlasses. Die meisten Staaten sind zu letzterem System übergegangen, insbesondere England, Belgien und Frankreich.

Die Bedenken gegen die praktische Durchführbarkeit beider Einrichtungen sind sehr erhebliche: die ungleichmäßige Anwendung kann im einzelnen Falle den Anschein der Willkür erwecken. Die notwendige Ueberwachung des bedingt Verurteilten während der Bewährungsfrist schließt für diesen selbst große Gefahren in sich. Eine ungeschickte Handhabung dieser Ueberwachung kann das Fortkommen des Ueberwachten außerordentlich erschweren. Auch die Festsetzung der Bedingungen, von welchen die Verwirkung der Rechtswohltat abhängig zu machen ist, stößt überall auf große Schwierigkeiten. Der Mangel der Begehung einer strafbaren Handlung innerhalb der Bewährungsfrist bietet keine wirkliche Garantie für die eingetretene Besserung. Der bedingt Verurteilte, der während der Bewährungsfrist einen liederlichen, unsittlichen Lebenswandel führt, ohne eine strafbare Handlung zu begehen, ist zweifellos des Straferlasses minder würdig als derjenige, der bei einem geordneten Lebenswandel sich einer geringfügigen Uebertretung schuldig macht. Im Deutschen Reiche wurde ein wesentlich anderer Weg eingeschlagen, indem dort in den meisten Bundesstaaten unter bestimmten Voraussetzungen zunächst der bedingte Aufschub des Strafvollzuges im Wege der Justizverwaltung angeordnet wird und sodann nach erfolgreichem Ablauf einer Bewährungsfrist die Begnadigung durch den Landesfürsten eintritt. Auch dieser Weg unterliegt den aus der Ueberwachung fließenden Bedenken, er hat jedoch den Vorzug der Erzielung einer von einheitlichen Gesichtspunkten getragenen Durchführung; im wesentlichen ist die bedingte Begnadigung in Deutschland auf Jugendliche beschränkt. Die neue Justizministerial-Verordnung betritt nun den Weg der unbedingten Begnadigung solcher Jugendlicher. In dem Falle, als sich der Begnadigte des Erlasses der Strafe durch neuerliche Begehung einer strafbaren Handlung unwürdig erweist, wird dieser Umstand im Rahmen des bestehenden Strafgesetzes dadurch berücksichtigt, daß er als Rückfälliger zu behandeln ist. Dieser Weg erspart dem Verurteilten die mit der Ueberwachung verbundenen Gefahren, insbesonders schützt er ihn vor sittlicher Ansteckung.

Der I. österreichische Taubstummenlehrertag in Wien sprach die Absicht aus, daß der Hebung des österreichischen Taubstummen-Bildungswesens die Durchführung nachstehender Vorschläge sehr förderlich wäre: 1. Errichtung einer eigenen Abteilung im k. k. Ministerium für Kultus und Unterricht für das Taubstummenbildungswesen (eventuell für die gesamte Heilpädagogik) und Berufung eines Fachmannes (eventuell mehrerer Fachmänner) in dieselbe. 2. Errichtung von Landes-Taubstummenanstalten in jedem Lande, und zwar in solcher Anzahl, daß alle im schulpflichtigen Alter stehenden, bildungsfähigen Taubstummen darin Aufnahme finden können. Bestehende Anstalten, die infolge geringer Mittel ihrer Aufgabe nur unvollkommen entsprechen können, sind aus öffentlichen Mitteln zu unterstützen. 3. Anstrebung eines reziproken Verhältnisses zwischen den einzelnen österreichischen Taubstummen-Anstalten sowohl in Bezug der Aufnahme von taubstummen Kindern, wie auch bezüglich der Uebertrittes von Lehrpersonen. 4. Errichtung einer Taubstummenlehrer-Bildungsanstalt aus Staatsmitteln, mit welcher das k. k. Taubstummen-Institut als Uebungsschule zu verbinden ist. Letztere soll ebenfalls vom Staate erhalten werden. 5. Veranlassung von genauen Zählungen der im schulpflichtigen Alter stehenden Taubstummen durch die Schulbehörden. 6. Offizielle, seitens der hohen k. k. Regierung veranlaßte Einberufung von Taubstummenlehrertagen in jedem dritten

Jahre zum Zwecke der Beratung pädagogisch-didaktischer Fragen unter Vergütung der jedem einzelnen Teilnehmer erwachsenen Reise- und Verpflegungskosten.

III. Die Lehrer.

(1. Die amtliche und soziale Stellung. — 2. Lehrerbildung und Fortbildung. — 3. Die materielle Stellung. — 4. Die Lehrerinnen.)

1. Die amtliche und soziale Stellung.

(Der Unterrichtsminister über die Stellung der Lehrer. — Die körperliche Züchtigung und das Strafgesetz. — Ueber die Besetzung der Bürgerschuldirektor-Stellen. — Das Hospitieren der Schulleiter. — Die Aenderung der Diensttabelle und ein Disziplinargesetz für Steiermark. — Das Disziplinargesetz im Reichsrat. — Zur Aufhebung der „geheimen Qualifikation". — Die Stellung der provisorischen Unterlehrer.)

Am 14. April nahm der Unterrichtsminister die Gelegenheit wahr, im Abgeordnetenhause verschiedene die Volksschule betreffende Fragen zu besprechen. Dr. von Hartel sagte u. a.: „Es wurde mir vorgeworfen, daß ich Verrat an der Schule und an der Lehrerschaft geübt habe, indem man hierbei darauf hingewiesen hat, daß ich in einem anderen hohen Hause gegenüber Anschuldigungen, die in vehementer Art gegen die Lehrer und auch gegen die Schule vorgebracht wurden, nicht verteidigend aufgetreten sei. Das ist nicht richtig. Ich habe die Lehrer verteidigt, allerdings nicht alle, nicht diejenigen, welche glaubten, im öffentlichen Leben mit aller Maßlosigkeit für ihre Anschauungen gegen jede Autorität auftreten zu müssen. Diese habe ich ausgenommen. Was aber die anderen betrifft, so habe ich es an Worten der Verteidigung nicht fehlen lassen. Ich werde auch nie ermangeln, die große Mehrzahl unserer Lehrer wärmstens zu verteidigen, welche unter den denkbar ungünstigsten materiellen und moralischen Verhältnissen wacker ihre Pflicht tun und unser Schulwesen unter ungünstigen Einflüssen in der letzten Generation zu einer Höhe emporgehoben haben, die allerdings mehr vom Auslande als vom Inlande, oder von den Parteien des Inlandes anerkannt wird. Ernster klingt der Vorwurf, daß ich die Interessen der Lehrerschaft nicht in dem Maße wahrgenommen habe, wie es meine Pflicht ist, und zwar in der Frage der Regulierung der Gehalte, ein Vorwurf, den ich bitterer als andere empfinden müßte, wenn er wahr und berechtigt wäre. Er träfe mich aber nur dann, wenn ich das zu tun unterlassen hätte, wozu ich die Macht und die Mittel besaß. Aber ich fühle mich diesem Anwurfe gegenüber frei." Der Minister verweist darauf, daß eine Gehaltsregulierung, wenn sie durchgeführt würde, 40 Millionen Kronen in Anspruch nehmen würde, und zählt man die anderen Desideria auf dem Gebiete des Unterrichtswesens dazu, so würden zusammen 100000000 Kronen beansprucht werden müssen. „Ich gestehe, ich würde mich freuen, wenn ich über diese Summen verfügen könnte, und ich würde gewiß keinem Stande mehr gönnen, endlich zu einer materiell würdigen Existenz, namentlich in den größeren Städten, zu gelangen, als dem Lehrerstande." Der Minister rechtfertigt sich hierauf gegenüber dem Vorwurfe, daß er das Zustandekommen eines Disziplinargesetzes im Unterrichtsausschusse erschwert habe, und kommt dann auf die in der

Debatte vorgebrachte Frage der Qualifikationstabellen der Lehrer zu sprechen. „Wenn man anführt," sagt der Minister, „daß in diesen Tabellen eine Rubrik „Politisches Verhalten" besteht, so will ich das nicht in Abrede stellen. So ist dies meines Wissens in Böhmen von jeher der Fall gewesen und in Steiermark scheint jüngst eine Weisung ähnlichen Inhaltes angeordnet worden zu sein. Ich halte es für richtiger, daß die Rubrik laute: „Außerdienstliches Verhalten", ohne daß ich aber glaube, daß durch die Bezeichnung „Politisches Verhalten" eine geheime Ueberwachung oder ein denunciatorisches Verfahren eingeführt werden sollte. Das besorgen die agitatorischen Lehrer selbst. Was sie treiben, wird meist nicht im geheimen betrieben, sondern auf offenem Markte. Andere Wünsche, die hier geäußert wurden, sind unerfüllbar ohne eine Aenderung des Reichsvolksschulgesetzes, und diese Wünsche gehen weit auseinander: auf der einen Seite der Wunsch nach einer Trennung von Schule und Kirche, auf der anderen Seite der Wunsch nach einer konfessionellen Schule, der Wunsch, die Realien zu beschränken und andere Gegenstände, wie den Religionsunterricht, weit über jenes Maß auszudehnen, welches im Reichsvolksschulgesetze festgelegt ist. Ich habe aber aus dieser Debatte nicht den Eindruck gewonnen, daß von irgend einer Seite ernstlich darauf hingearbeitet werde, das Reichsvolksschulgesetz abzuändern. Es wäre auch wahrhaft nicht angezeigt, in dieser Zeit, bei dieser politischen Stimmung eine legislative Arbeit zu beginnen, welche der größten Objektivität und Ruhe bedarf, wenn sie gedeihen soll." Der Minister erklärte dann, er müsse sich gegen die Beschuldigung verteidigen, daß er in seiner Amtsführung die Schule klerikalisiere.

Im Berichtsjahre wurden in den pädagogischen Fachblättern die Lehrer mehrfach daran erinnert, welchen Gefahren sie sich durch die Anwendung der in Oesterreich unstatthaften körperlichen Züchtigung der Schüler aussetzen. Abgesehen von den Disziplinarstrafen ist im Auge zu behalten, daß das Strafgesetz ausdrücklich vorschreibt, daß einem Lehrer, der wiederholt wegen Mißhandlung von Kindern verurteilt wurde, vom Richter die Befähigung zum Lehramte abzusprechen ist. Da nach § 24 der Schul- und Unterrichtsordnung jede Art körperlicher Züchtigung verboten ist, so kann jede solche körperliche Züchtigung, welche Spuren zurückließ, als Mißhandlung qualifiziert werden. Zum zweiten ist zu beachten, daß der Begriff „wiederholt" nach verschiedenen obergerichtlichen Entscheidungen „mehr als einmal" bedeutet, woraus hervorgeht, daß schon die zweite Verurteilung eines Lehrers zugleich seine Entlassung aus dem Schuldienst herbeiführen muß, da das bezügliche Erkenntnis nicht dem Ermessen des Richters anheimgestellt ist, sondern nach der Fassung der Paragraphen bedingungslos als Folge der wiederholten Verurteilung einzutreten hat.

Der österreichische Bürgerschultag in St. Pölten beschloß in Bezug auf die Besetzung von Bürgerschuldirektor-Stellen die Erklärung, es sei „dringend notwendig, daß ohne Aufschub eine allgemein geltende und bindende Bestimmung geschaffen werde, wonach zu Bürgerschul-Direktoren nur „Bürgerschullehrer" ernannt werden können, die eine mehrjährige Dienstzeit an der Bürgerschule nachzuweisen vermögen."

Nach dem Gesetze ist es die Pflicht der Schulleiter, die Klassen ihrer Mitlehrer zu besuchen, daselbst zu „hospitieren". Einem Teile der Lehrerschaft, aus dem sich auch jene rekrutieren, welche den Schulleiter nicht ernannt, sondern gewählt haben wollen, ist aber das Hospitieren

ihres unmittelbaren Vorgesetzten nichts weniger als erwünscht. In Nr. 10 der Deutschen Lehrerzeitung tritt Jessen für den Fortbestand der übrigens selbstverständlichen Einrichtung des „Hospitierens“ ein. Der Schluß seiner einsichtsvollen Ausführungen lautet: „Eines aber steht unter allen Umständen fest: wo das Hospitieren in einem Lehrkörper zum Zankapfel geworden ist, da herrschen ungehörige Zustände. Entweder der Lehrer wehrt sich gegen eine Aufsicht, die notwendig ist, oder der Leiter übt Aufsicht, wo es der Aufsicht nicht bedarf. An einer solchen Schule darf man nach den Teufeln der Faulheit, des Hochmutes, der Rachsucht, der Liederlichkeit Umschau halten, und man wird einen, einige oder alle finden. Keine Schule aber hat ein schöneres Schild als jene, wo diese Teufel vor geschlossenen Türen stehen und den Frieden im Lehrkörper nicht zu erschüttern vermögen.“

Der steiermärkische Landesschulrat hat eine Aenderung der von ihm eingeführten neuen Diensttabelle (s. Päd. Jahresbericht von 1901, S. 208) verfügt, indem er die Rubriken: sittliches Verhalten, politisches Verhalten, dienstliches Verhalten, dahin abänderte, daß nunmehr dafür die Ueberschriften „dienstliches Verhalten“, „außerdienstliches Verhalten“ anzuwenden sind.

Der Landtag von Steiermark hat endlich den wiederholten Petitionen um Schaffung eines Disziplinargesetzes Folge gegeben. Der Landesausschuß wurde angewiesen, im Rahmen und auf Grundlage des § 54 des Reichsvolksschulgesetzes eine Reform des Landesgesetzes vom 4. Februar 1870 in betreff des Disziplinarverfahrens und der Disziplinarstrafen in Angriff zu nehmen. Zugleich wurden die Grundsätze festgestellt, welche für das neue Gesetz als Richtschnur zu dienen haben, und endlich wurde noch bestimmt: Behufs Ausarbeitung eines neuen Disziplinargesetzes hat der Landesausschuß mit dem k. k. Landesschulrate zunächst das Einvernehmen zu pflegen, weiter vor Feststellung des Textes eines solchen Gesetzes eine Enquete einzusetzen, welcher Mitglieder des Lehrstandes der öffentlichen Volks- und Bürgerschulen des Landes in angemessener Zahl beizuziehen sind und sohin dem Landtage unter Vorlage eines Gesetzentwurfes in der nächsten Session Bericht und Anträge zu erstatten.“

Das Disziplinargesetz für ganz Oesterreich, mit welchem sich im Jahre 1901 der Unterrichtsausschuß des Abgeordnetenhauses in vielen Sitzungen beschäftigte (s. Päd. Jahresbericht von 1901, S. 213 u. f.), ruhte im Berichtsjahre ungestört im Aktenstaube.

Die Aufhebung der „geheimen Qualifikation“ bildet eine immer wiederkehrende Forderung der Lehrerschaft. In der deutschen Abteilung der IV. Landes-Lehrerkonferenz in Prag äußerte sich der Vorsitzende, Landesschulinspektor Dr. Tupetz, über dieses Begehren, wie folgt: „Wenn verlangt wird, die geheime Qualifikation aufzuheben, so können wir dies nicht tun, weil man nicht etwas aufheben kann, was nicht existiert: es gibt keine geheime Qualifikation ... Qualifiziert werden die Lehrer, aber nicht in geheimer Weise, in zwei Fällen. Das eine Mal geschieht es bei der Inspektion. In den Inspektionsberichten ist eine Rubrik, welche sich auf die Wirksamkeit der einzelnen Lehrpersonen bezieht. In diese Spalte wird ein Urteil über Fleiß, Methode, Unterrichtserfolge u. s. w. und ein gemeinsames Urteil, ob die Wirksamkeit befriedigend ist, eingetragen. Diese Qualifikation ist vorhanden, aber sie soll und darf nicht geheim bleiben, denn es ist die Pflicht des

Bezirksschulinspektors, das, was er hineingeschrieben hat, und insbesondere, was er bemängeln zu müssen glaubt, dem betreffenden Lehrer mitzuteilen. Das ist eine Pflicht der Gerechtigkeit und hat auch aus dem Grunde zu geschehen, weil ja sonst die Inspektion ihren Zweck verfehlen würde; denn es wird nicht bemängelt, um den Lehrer zu schädigen. Wenn dies geschieht, so ist es vielleicht eine traurige zufällige Folge, aber der Lehrer soll wissen, was er nicht recht gemacht hat, damit er es in Zukunft besser machen kann. . . . Auch wir verlangen den Nachweis, daß der Bezirksschulinspektor in dieser Hinsicht seine Pflicht getan hat. Daher ist eine weitere Rubrik vorhanden, welche Winke und Weisungen der Bezirksschulinspektor an Ort und Stelle erteilt hat und welche Anträge er infolgedessen stellt. Würde diese Rubrik nicht ausgefüllt, so würden wir darnach fragen, besonders wenn Bemängelungen da waren. Das Schreckbild eines Inspektors, der nichts sagt und dem Lehrer einen Denkzettel schreibt, wovon dieser keine Ahnung hat und von dessen Bestand er erst erfährt, wenn er eine Gehaltserhöhung haben will — ich muß sagen, ich würde alle unsere Herren Bezirksschulinspektoren zu beleidigen fürchten, wenn ich ihnen zutraute, daß einer ein so gewissenloser Mensch wäre und daß — ich bitte die anwesenden Inspektoren um Entschuldigung, daß ich nur in Gedanken dies voraussetze, — wenn es einen so gewissenlosen Inspektor gäbe, seine sofortige Enthebung vom Amte vielleicht gar nicht ausreichen würde, um ein solches Benehmen zu strafen. Dies über die Qualifikation bei der Inspektion. Ich bezeichne es als wünschenswert und habe es den Bezirksschulinspektoren als meinen Wunsch ausgesprochen, daß noch weiter gegangen wird und die Inspektoren sich nicht darauf beschränken, bloß mündlich das Ergebnis der Inspektion zu besprechen, sondern daß man es auch schriftlich tut. Manchmal sind Worte besser und Vielschreiberei ist nicht wünschenswert; aber es kann vorkommen, namentlich bei ungünstigem Inspektionsbefund, daß es der Sache dienlich ist, wenn man dem betreffenden Lehrer schriftlich mitteilt, was bemängelt wurde, und er so genau weiß, was er besser machen soll. Das wird vielfach schon mit Erfolg praktiziert. Die Furcht, daß auf Grund einer Bemängelung im Inspektionsberichte gleich die Gehaltserhöhung vorenthalten würde, ist auch nicht begründet. Das wäre ein starkes Stück, wenn wegen einer Lappalie, einer Meinungsverschiedenheit in methodischer Beziehung eine so schwerwiegende Folgerung gezogen würde. Wenn ein ungünstiges Inspektions-Ergebnis derartige Folgen hat, so war es gewöhnlich so, daß der Inspektor gewisse Wünsche dem Lehrer ausgesprochen hatte, sogar schriftlich vielleicht, z. B. daß die schriftlichen Aufgaben nicht gegeben und nicht korrigiert wurden; und bei der zweiten und dritten Inspektion war die alte Leier. Dann wird der betreffende Lehrer wegen seines Unfleißes in Disziplinar-Untersuchung gezogen und bekommt eine Rüge oder einen Verweis; das hat natürlich unangenehme Folgen. Man darf bei aller Hochachtung vor dem Lehrerstande nicht vergessen, daß es neben sehr vielen pflichtgetreuen und gewissenhaften Lehrern auch andere gibt — oft pflegt es der Teufel Alkohol zu sein, der manchen in solche Lage versetzt — denen der Bezirksschulinspektor beim besten Willen nicht helfen kann. Es gibt Lehrkräfte, die trotz langjähriger Wirksamkeit noch keine Gehaltserhöhung haben, und ich habe mit der unschuldigen Familie das tiefste Mitleid; aber wir können höchstens gnadenweise mit Zustimmung des Landesausschusses im Hinblicke auf Frau und Kinder in solchen Fällen etwas tun. Es gibt noch eine zweite Art der Qualifikation. Bei

Stellenbewerbungen und Präsentationen stehen in der Kompetententabelle kurze Urteile über dienstliches und außerdienstliches Verhalten. Diese Urteile lauten in der Regel übereinstimmend „befriedigend", „korrekt", „tadellos" u. s. w. Lange Sachen stehen nicht darin, am allerwenigsten — ich habe noch keine gesehen — „Angehöriger der und der Partei" u. s. w. Diese Tabellen sind allerdings den Qualifizierten nicht zugänglich; ich glaube auch nicht, daß jemand daran denken wird, das zu fordern. In anderer Beziehung sind sie öffentlich, denn sie gehen an den Orts- und Bezirksschulrat und liegen der Beratung zugrunde. Die Vertreter der Lehrerschaft im Bezirksschulrate nehmen Einsicht und haben Gelegenheit, gegen etwaige Mißbräuche aufzutreten. Wir im Landesschulrate bekümmern uns um die Verläßlichkeit der Ausfüllung, vergleichen mit den Inspektionsberichten und verlangen bei Widersprüchen Aufklärung. Ich denke, daß aus diesen Darlegungen hervorgeht, daß die Lehrerschaft wahrhaftig keinen Grund hat, in der Frage der Qualifikation den Schulbehörden Mißtrauen entgegenzubringen. Ich habe auch sehr bedauert, daß die Zeitungsartikel, auf die ich mir hinzuweisen erlaubte, in der Tat an manchen Orten das Vertrauen der Lehrerschaft in die vorgesetzten Behörden erschüttert haben, und ich muß es als höchst wünschenswert ansehen, daß Bezirks- und Landesschulinspektoren, die Schulaufsichtsorgane, sich das Vertrauen der Lehrerschaft erwerben. Insbesondere soll das Vertrauen felsenfest sein, daß dieselben so gerecht, sachlich, nach ihrem besten Wissen — alles menschliche Wissen ist fehlbar — ehrlich, aufrichtig und unparteiisch als möglich urteilen. Die entgegengesetzte Voraussetzung sollte man nicht ohne Not, ohne die schwerwiegendsten Gründe gelten lassen, weil es der Schule schadet, wenn der Bezirksschulinspektor nicht als das angesehen wird, was ich meine, daß er sein soll: der Freund, Berater und Vertrauensmann der Lehrerschaft. Wenn er das ist, dann hat er eine ganz andere Möglichkeit, das Schulwesen zu heben und zu fördern, weil er mit allen Lehrpersonen mitarbeitet an diesem Werke; ist dagegen eine Kluft da, sehen die Lehrer im Bezirksschulinspektor ihren Feind, dann kann das Schulwesen nicht gedeihen. Was von oben geschehen kann, damit das richtige Verhältnis entsteht, werden Sie wohl aus meinen Ausführungen gesehen haben. Ich bitte Sie, auch von Ihrer Seite das Nötige zu tun und unbegründetes Mißtrauen zu bekämpfen und zu zerstreuen.

Nach einer Mitteilung des tschechischen Fachblattes „Beseda učitelská" ist unter dem 4. Juni über die Qualifikation der Lehrerschaft auch ein Erlaß des Landesschulrates für Böhmen an die Vorsitzenden der Bezirksschulräte ergangen. Er lautet: „Es kann darüber kein Zweifel sein, daß die genaue Durchführung des § 34 des Landesgesetzes vom 24. Februar 1873, Z. 17 L.-G.-Bl., durch welchen die Pflichten der Bezirksschulinspektoren festgesetzt werden, unausweichlich fordert, daß diese jedesmal nach beendeter Inspektion an einklassigen Schulen mit dem Leiter der Schule, an mehrklassigen mit dem Lehrkörper eine Besprechung über die Wahrnehmungen, welche bei der Inspektion gemacht werden, abhalten. Es scheint aber doch, daß einzelne Bezirksschulinspektoren derartige Besprechungen entweder überhaupt nicht oder doch nicht in einer für die Schule förderlichen Weise vornehmen. Aus diesem Grunde finde ich anzuordnen, daß die Bezirksschulinspektoren nach Beendigung jeder Inspektion einer mehrklassigen Volksschule mit dem ganzen Lehrkörper eine besondere Konferenz abhalten, in welcher sie die Wahrnehmungen bei der Inspektion zu besprechen und Winke zu geben haben,

wie die wahrgenommenen Mängel beseitigt werden könnten. In dieser Konferenz sind auch die etwaigen Wünsche und Beschwerden der Lehrerschaft entgegenzunehmen. Erscheint es notwendig, daß einzelnen Lehrern Ausstellungen gemacht oder Mahnungen, sei es in Bezug ihres Verhaltens oder in pädagogisch-didaktischer Hinsicht erteilt werden, so hat dies außerhalb der Konferenz bloß in Gegenwart des Leiters der Schule zu geschehen. Eine Regel, von der unter keiner Bedingung abgewichen werden darf, ist, daß nach der Inspektion kein Lehrer über das ihn betreffende Inspektionsergebnis in Zweifel sein soll. Ein ungünstiger Inspektionsbefund ist dem betreffenden Lehrer auf sein Verlangen vom Bezirksschulrate auch schriftlich hinauszugeben. Dabei ist ihm zur Kenntnis zu bringen, wie sein Fleiß, seine Unterrichtserfolge, seine Disziplin befunden wurden, dagegen ist über seine Begabung und seine Fähigkeiten kein Urteil auszusprechen. Selbstverständlich haben die Inspektionsbefunde auch die Grundlage für die Gutachten zu bilden, welche die Bezirksschulinspektoren bei verschiedenen Gelegenheiten über die einzelnen Lehrer abgeben. Daß der Bezirksschulinspektor die Konferenz abgehalten, eventuell mit den einzelnen Lehrern eine Besprechung gepflogen hat und was überhaupt von ihm verfügt wurde, ist in Rubrik 15 eventuell 18 des Inspektionsbefundes anzuführen."

Am 15. Juni hat der Verwaltungsgerichtshof entschieden, daß provisorische Unterlehrer von der Schulbehörde, die sie bestellt, jederzeit wieder ihres Dienstes enthoben werden können. — Die Veranlassung zu dieser Entscheidung ist folgende: Am 5. September 1900 wurde Herr Otto Katschinka, derzeit Lehrer in Brünn, vom Wiener Bezirksschulrate als provisorischer Unterlehrer an eine Knabenvolksschule berufen. Einen Tag war Katschinka im Lehramte, als er die Verständigung erhielt, daß der Bezirksschulrat auf seine weitere Verwendung im öffentlichen Schuldienste verzichte. Dem gegen diese plötzliche Enthebung von Herrn Katschinka ergriffenen Rekurs gab das Unterrichtsministerium unter Hinweis auf den provisorischen Charakter der Anstellung keine Folge. Darauf erhob Katschinka Beschwerde beim Verwaltungsgerichtshofe. Dieser hat nun nach der Verhandlung, bei der der Beschwerdeführer anwesend war und seine Sache auch selbst vertrat, die Beschwerde als unbegründet abgewiesen und obige Entscheidung gefällt.

2. Lehrerbildung und Fortbildung.

(Zudrang zu den Lehrerinnenbildungsanstalten. — Professorendünkel. — Ein Fortbildungskurs in Krain. — Vom Wiener städtischen Pädagogium. — Der Landesschulrat von Böhmen über eine Aenderung der Bürgerschullehrerkurse.)

Der Zudrang zu den Lehrerinnenbildungsanstalten ist überall ungemein stark. So haben sich nach der Deutsch-österreichischen Lehrerzeitung mit Beginn des Schuljahres 1902/3 in Wien gegen 200, in Czernowitz sogar 600 (!) junge Mädchen zur Aufnahme gemeldet! Das beweist nach unserem Dafürhalten freilich zunächst nur, daß es Tausende von Mädchen gibt, die sich ihre Zukunft sichern wollen.

Der widerliche Professorendünkel hat den Verein deutscher Mittelschullehrer in Nordböhmen auf einer Versammlung in Böhm.-Leipa zu einem recht seltsamen Schritte veranlaßt. In einem Referate über „Standesfragen" besprach Direktor Hergel auch die Verleihung des

Professortitels, wies darauf hin, wie eifrig und sorgfältig das Standesinteresse von den Doktoren der juridischen und medizinischen Fakultät gewahrt werde, und kam zu der Folgerung, daß mit allem Rechte der Wunsch ausgesprochen werden könne, der Professortitel möge nur jenen Lehrpersonen zuerkannt werden, welche ordnungsgemäß zurückgelegte akademische Studien nachzuweisen vermögen. Die Wechselrede führte zu dem Beschlusse, die Arbeit in Druck zu legen und sie als Denkschrift allen zur Würdigung dieser Angelegenheit berufenen Faktoren zu unterbreiten. Dieser Schritt richtet sich natürlich vornehmlich gegen die dem Kreise der Volks- und Bürgerschullehrer entstammenden Hauptlehrer von Lehrerbildungsanstalten und gegen ebensolche Lehrer an den einzelnen Fachschulen, keineswegs aber gegen Taschenspieler und Wahrsager, die sich diesen Titel anzueignen pflegen.

Das Wiener städtische Pädagogium, die einzige Lehrerfortbildungs-Anstalt Oesterreichs, war wieder Gegenstand einer Gemeinderatsdebatte. Man sprach sich für eine Reform der Anstalt aus. Der Stadtrat möchte die Anstalt dem Staate anhängen, welcher nach dem Gesetze verpflichtet ist, für die Fortbildung der Lehrer zu sorgen, aber die Neigung des Staates scheint nicht sehr groß zu sein. Das Pädagogium hatte nur 51 ordentliche aber 450 außerordentliche Hörer. Ueber die Verhältnisse am Pädagogium schreibt die Freie Lehrerstimme: „Daß die methodischen Kurse schlechten Besuch aufweisen, dürfte wohl mehr Schuld der Vortragenden, als der Hörer sein. Dittes hatte nie über schlechten Besuch zu klagen. In den Vorlesungen über Methodik der Geschichte verloren sich gar alle Hörer."

Der k. k. Landesschulrat für Böhmen hat vor kurzem beschlossen, um die Erhöhung der Subvention für die volkstümlichen Hochschulkurse beim Unterrichtsministerium einzukommen. Das Statut der Bürgerschullehrerkurse soll dahin abgeändert werden, daß diese in größeren Städten mit Lehrerbildungsanstalten und anderen höher organisierten Schulen in der Dauer von fünf Monaten bei 24- bis 30-stündiger Wochenarbeit abzuhalten seien, zu welcher die Hörer des Kurses zu beurlauben wären. Hierzu bemerkt die Deutsch-österreichische Lehrerzeitung: „Das ist ja ganz schön und nur zu begrüßen, daß die Kurshörer von der Unterrichtserteilung enthoben sein sollen. Wie ist es aber mit dem Gehalte? Wird dieses während der Beurlaubung eingestellt, dann wird der Kurs wegen Mangels an Teilnehmern eingehen; denn wer hat die Mittel, sich fünf Monate lang ohne Gehalt durchbringen zu können? Bis jetzt haben wenigstens die Lehrer des Kursortes und der nächsten Umgebung den Kurs ausgenützt, die anderen blieben davon ausgeschlossen. Sollen diese Bürgerschullehrerkurse allen zugänglich sein, so müssen die Beurlaubten im Genusse ihres Gehaltes bleiben (ähnlich wie beim Besuche der gewerblichen Fortbildungsschulen) und die supplierenden Lehrer der vorläufig freien Stelle gesetzmäßig entlohnt werden. Dann werden alle Lehrer diese Maßregel freudig begrüßen."

Ueber Einschreiten des k. k. krainischen Landesschulrates hat das Ministerium die Abhaltung eines Fortbildungskurses für die Volksschullehrer Krains im Jahre 1903 genehmigt. Es wurde seitens des Ministeriums zur Deckung der aus der Veranstaltung dieses Kurses erwachsenen Kosten ausnahmsweise der Betrag von 4040 Kronen bewilligt, die Abhaltung von weiteren derartigen Kursen jedoch

von der Bedingung abhängig gemacht, daß das Land Krain die Hälfte der Kosten trage. Die Kurse haben den Zweck, jene Lehrer, denen die Errungenschaften der neueren Pädagogik noch fremd sind, damit bekannt zu machen, bei den andern aber die diesfälligen Kenntnisse zu erhalten, zu vertiefen und zu erweitern. Eine entsprechende Beitragleistung von Seite des Landes vorausgesetzt, sollen die Kurse bis auf weiteres jährlich abwechselnd einmal für die Pädagogik, die Unterrichtssprache, die deutsche, beziehungsweise die slovenische Sprache als zweite Landessprache, mit Einschluß des Anschauungsunterrichtes und der speziellen Methodik der Elementarklasse und das Rechnen samt geometrischer Formenlehre, das nächste Jahr für die übrigen Lehrgegenstände der Volksschule, und zwar zweimal ein Turnus mit slovenischer, einmal ein Turnus mit deutscher Unterrichtssprache abgehalten werden. Als Dozenten sind Mitglieder der Laibacher Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalt, event. Bezirksschulinspektoren in Aussicht genommen. Zur Teilnahme an diesen Kursen werden 20 Lehrpersonen verpflichtet. Außerdem steht es jedem Lehrer frei, sich, soweit dies ohne Beeinträchtigung des Unterrichtes für die zur Teilnahme an den Kursen Verpflichteten zulässig erscheint, an diesen Fortbildungskursen zu beteiligen. Den außerhalb Laibach wohnenden verpflichteten Teilnehmern wird ein Reise- und Zehrungskostenpauschale von täglich 4 Kronen, den freiwilligen Teilnehmern nach Maßgabe des zur Verfügung stehenden Kredites eine Aushilfe zugestanden. Die Dauer des Kurses wird auf vier Wochen bestimmt. Der Kurs soll im Monat August abgehalten werden.

3. Die materielle Stellung.

(Die Leistung des Staates für die Volksschule. — Der Anspruch der Schulleiter auf eine entsprechende Amtswohnung. — Schuldiener und definitive Unterlehrer in Wien. — Pensionserhöhung und Regelung des Rechtsverhältnisses der Schulleiter in Oberösterreich. — Das neue salzburgische Pensionsgesetz. — Aus Tirol. — Eine Personalzulage der Lehrer in Bregenz. — Quartiergeld für die Lehrer und Direktoren der Bürgerschulen und die Naturalwohnungen der Volksschulen in Kärnten. — Ein Substitutions-Normale für Steiermark. — Zur Anrechnung der Dienstzeit in Steiermark. — Die Sanktion des böhmischen Gehaltsgesetzes. — Die Forderungen der mährischen Lehrer. — Zur Erhöhung der Gehalte in Galizien und der Bukowina.)

Der Lehrermangel ist im Wachsen, die Klagen der Lehrer über unzureichende Besoldung sind allgemein, die Landesvertretungen erklären übereinstimmend, daß ihre Leistungsfähigkeit den steigenden Schullasten nicht gewachsen ist und daß es daher Pflicht des Staates wäre, ausgiebig zu helfen. Und siehe da: Für 1903 leistet der Staat für das Volksschulwesen 5676040 Kronen! Bringt man davon den Aufwand für Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten im Betrage von 4648548 Kronen in Abzug, so verbleibt eine geradezu lächerlich kleine Summe zu eigentlichen Volksschulzwecken. — Im Abgeordnetenhause besprach der Abgeordnete Drexel (Oberlehrer in Feldkirch, Vorarlberg) dieses Mißverhältnis in ebenso maßvoller als zutreffender Weise. Er sagte u. a.: „Die Zeiten sind weit hinter uns, da über die Volksschulfragen in diesem hohen Hause von den glänzendsten Rednern mit Geist und Wissen gesprochen wurde, es scheint heute die Volksschule nicht mehr das Hauptkampfobjekt zu sein, wie anno dazumal . . . Gleichwohl ist

und bleibt doch die Volksschule das wichtigste Institut der Volksbildung, weil vielleicht 90 % des Volkes nicht Gelegenheit haben, eine andere als die Volksschule zu besuchen. Es war bei Schaffung der neuen Schulgesetze die größte Unterlassungssünde, daß sich der Staat in Bezug auf die Leistung der Mittel zurückzog und die Lasten auf die Länder, Bezirke und Gemeinden abwälzte. Die Schulen meines Heimatlandes Vorarlberg haben es bitter erfahren müssen, daß der Staat die Bezahlung der Lehrer nicht übernommen hat. Nahezu 30 Jahre lang hat in meinem Heimatlande der größte Teil der Lehrergehalte aus 300 fl., 240 fl. und 180 fl. bestanden!"

Ueber den Anspruch eines Schulleiters auf eine entsprechende Wohnung, bez. auf Quartiergeldentschädigung, fällte der Verwaltungsgerichtshof eine sehr wichtige Entscheidung. Ein Schulleiter in Böhmen hatte eine nicht mehr entsprechende Naturalwohnung inne, weil ein Zimmer derselben zu einer neuen Schulklasse benötigt worden war. Er erhob den Anspruch auf eine gesetzmäßige Wohnung, event. das volle Quartiergeld. Die Sache ging im Instanzenzuge bis zum Verwaltungsgerichtshof. Und dieser sprach dem Schulleiter, obgleich er in der nicht mehr kompetenzmäßigen Wohnung verblieben war, die volle Quartiergeldentschädigung von 200 Kronen jährlich von dem Tage an zu, an welchem er den Anspruch auf eine dem Gesetze entsprechende Wohnung erhoben hatte. In der Begründung des Urteils heißt es wörtlich: „Da im Laufe des Administrationsverfahrens unbestritten geblieben, ja ausdrücklich anerkannt worden ist, daß der Schulleiter F. dermalen eine Naturalwohnung, wie sie das Gesetz vorschreibt, nicht inne hat, bez. eine solche ihm vom Ortsschulrate nicht beigestellt worden ist, so gebührt ihm nach dem nicht mißzudeutenden Wortlaut des Gesetzes auch die volle Quartiergeldentschädigung. Daran kann der Umstand nichts ändern, daß dem Schulleiter dermal vom Ortsschulrate eine nicht kompetenzmäßige Wohnung eingeräumt worden ist. Zu solch einer Leistung ist der Ortsschulrat allerdings nicht verpflichtet gewesen, da durch die Leistung der Quartiergeldentschädigung selbstverständlich die Verpflichtung der Gemeinde vollständig erfüllt wird. Es ist aber Sache des Ortsschulrates, darüber schlüssig zu werden, welche Konsequenzen er aus diesem Verhältnisse ziehen will. Die gesetzliche Verpflichtung, wie sie im § 28 al. 2 des Gesetzes vom 13. Mai 1894, L.-G.-Bl. Nr. 36, umschrieben ist, kann durch diese über das Maß der gesetzlichen Verpflichtung hinausgehende Leistung nicht berührt werden."

Die Gehaltsverhältnisse der Lehrer haben im Berichtsjahre da und dort wieder eine bescheidene Besserung erfahren, aber von dem Ziele: Einreihung der Volks- und Bürgerschullehrerschaft in die Bezüge der vier untersten Rangklassen der Staatsbeamten, sind wir doch in allen Kronländern recht fern. Selbst in Wien sind die Gehalte mancher Lehrerkategorien noch sehr unbefriedigend. Die „Freie Lehrerstimme" verglich die Bezüge der Schuldiener mit denen der definitiven Unterlehrer Wiens und kam zu folgendem bemerkenswerten Ergebnis: „Die definitiven Schuldiener 1. Bezugsklasse sind also in Wien um 260 bis 460 Kronen besser gezahlt, als die definitiven Unterlehrer Wiens. Da die Unterlehrerinnen nur 180 Kronen Quartiergeld erhalten, so stehen sie gegenüber den Schuldienern gar um 320 bis 520 Kronen zurück; notabene, wenn sie wie die Unterlehrer in der ersten Gehaltsstufe stehen, d. h. eine Dienstzeit von mindestens 7 Jahren hinter sich haben."

Der oberösterreichische Landtag hat in seiner letzten Tagung

beschlossen, daß allen Lehrpersonen, welche am 1. Januar 1901 noch in Aktivität waren, jedoch vor dem 23. März 1902 (an diesem Tage trat das neue Gehaltsgesetz in Wirksamkeit) in Pension getreten sind, für die Zeit ihrer Aktivität die Differenz zwischen den von ihnen tatsächlich genossenen Bezügen und jenen Bezügen, welche ihnen zugekommen wären, wenn das neue Gesetz bereits am 1. Januar 1901 in Wirksamkeit gewesen wäre, nachgezahlt werde, und daß ebenso die Pension nach dem neuen Gehaltsgesetze bemessen werde. — Ferner wurde die längst unhaltbar und anfechtbar gewesene landesschulrätliche Bestimmung, daß bei erfolgter Erweiterung von zweiklassigen Volksschulen in dreiklassige die Oberlehrerstelle neu zur Ausschreibung gelangt und der Mangel einer Bestimmung im neuen Gesetz zur Regelung der Rechtsverhältnisse des Lehrstandes, wer denn nun als „Oberlehrer" zu gelten habe, da es in diesem nur Volksschullehrer 1. und 2. Klasse gäbe, durch den Beschluß behoben, daß von nun an den definitiv mit der Leitung einer mehr als einklassigen Volksschule betrauten Lehrern 1. Klasse der Titel „Oberlehrer" zuzukommen hat und daß demgemäß bei Erweiterungen von zweiklassigen Volksschulen in dreiklassige die Ausschreibung der Oberlehrerstelle zu entfallen habe.

Der Landtag von Salzburg beschloß ein Gesetz, betreffend die Ruhegehalte der Lehrer und die Versorgung der Lehrerwitwen und -Waisen. Die wesentlichen Bestimmungen dieses Gesetzes sind: Nach zehn Dienstjahren 40 % der Dienstbezüge ohne Quartiergeld, für jedes weitere Dienstjahr 2 %, 6 Monate werden als volles Jahr gerechnet, die Berechtigung auf Ruhegehalt bei 35 Dienstjahren und 60 Lebensjahren. Gleichzeitig wurde der Erziehungsbeitrag für Waisen bis zum 20. Lebensjahre erstreckt. Dem Landesschulrate wurde die Befugnis eingeräumt, in allen Fällen bis zu 5 Jahren Nachsicht zu gewähren.

Auf dem allgemeinen Tiroler Lehrertag, welcher am 19. November in Sterzing stattfand, wurde berichtet: Im Bezirk Lienz erhält ein Lehrer seit zehn Jahren sein Gehalt nie regelmäßig, weil die Gemeinde selbst kein Geld hat. Ende 1899 hatte er von seinem Jahresgehalte erst 40 Kronen bezogen. Einem anderen Lehrer schuldet seine Gemeinde an Gehalt 2400 Kronen und zahlt ihm als seine einzige Einnahme davon die Zinsen im Betrage von 96 Kronen. Nette Zustände!

Die Stimmen nach Erhöhung der Lehrergehalte in Tirol werden immer lauter, die Notwendigkeit derselben tritt täglich mehr zu Tage. Von Seiten der Lehrerschaft werden alle Hebel in Bewegung gesetzt, um eine zeitgemäße Gehaltsaufbesserung zu erzielen; dabei werden aber einige sehr ins Gewicht fallende Umstände häufig außer acht gelassen. Logisch gedacht, kann man auf die Erfüllung des § 55 des Reichsvolksschulgesetzes eigentlich keinen Anspruch erheben, weil die Schul- und Unterrichtsordnung auch nicht durchgeführt ist, folglich die Arbeit nicht geleistet wird, für die nach dem angeführten Paragraph gezahlt werden sollte. Mit Unrecht wird daher oft auf die besseren Gehaltsverhältnisse anderer Kronländer hingewiesen, indem man nicht bedenkt, daß die Lehrer in anderen Kronländern auch mehr leisten müssen und ihre ganze Kraft für die Schule in Anspruch genommen wird. Es ist jedenfalls ein großer Unterschied, ob der Lehrer 46 oder bloß 32 Wochen Schule zu halten verpflichtet ist. Hat man in anderen Kronländern, wo ja auch Bauern wohnen, die gesetzliche Schulzeit eingeführt, warum sollte dasselbe nicht auch in Tirol möglich sein?

Die ganz und gar unzureichenden Einkommensverhältnisse riefen in **Südtirol** eine überaus heftige Gärung hervor, die in überraschender Weise zu Tage trat. Eine Anzahl der im letzten Sommer abgehaltenen **amtlichen Konferenzen** standen im Zeichen der **Obstruktion**: endlose Reden machten die pädagogischen Verhandlungen unmöglich. Die Lehrerschaft des Bezirkes **Trient** beschloß folgende Erklärung: „Die Lehrer und Lehrerinnen Tirols sind es müde, fortwährend umsonst auf eine endliche Regelung der Gehaltsfrage zu warten. Sie geben sich nicht mit leeren Versprechungen zufrieden und verlangen eine sofortige Abhilfe. Die Lehrer und Lehrerinnen Tirols lehnen sonst jede Verantwortung für alle Folgen, die eine weitere Verzögerung der Frage für das Land nach sich ziehen könnte, im voraus ab." — Auch die Lehrerkonferenz des Bezirkes **Roveredo** nahm einen stürmischen Verlauf. Die Lehrer verlangten zunächst die Besprechung der materiellen Lage des Lehrerstandes. Der Schulinspektor erklärte sich dagegen. Die Versammlung wurde unter andauernder Unruhe geschlossen. In der zweiten Versammlung wurde derselbe Antrag gestellt. Der Schulinspektor erklärte jede Erörterung für unzulässig. Unter großem Lärm wurde auch diese Versammlung aufgelöst. Die Lehrer wollen jede Konferenz unmöglich machen, solange ihre materielle Lage nicht gebessert ist. In Steiermark haben sämtliche Inspektoren die Beratung und Beschlußfassung über die von Verband und Bund aufgestellten Mindestforderungen der Lehrerschaft zugelassen. Sie haben damit einen der Konferenzordnung vollständig entsprechenden Vorgang eingehalten.

Die Vertretung der Stadt **Bregenz** gewährte aus eigenem Antrieb den Bürgerschullehrern 200 und den Volksschullehrern 100 Kronen als **Personalzulage**.

Der Landtag von **Kärnten** regelte die Frage des **Quartiergeldes** der Lehrer und Direktoren an **Bürgerschulen**. Es wurde beschlossen: Insofern die Bürgerschullehrer nicht im Genusse einer Naturalwohnung sind, erhalten dieselben ein Wohnungsgeld. Dieses beträgt vom 1. Januar 1903 angefangen: Für den Direktor oder die Direktorin in Klagenfurt oder Villach 700 Kronen, bez. die Hälfte, wenn die Bürger- und Volksschule sich unter derselben Leitung befinden. Für den Direktor oder die Direktorin der anderen Bürgerschulen 600 Kronen, für die verheirateten Lehrer in Klagenfurt und Villach 600 Kronen, in St. Veit und Wolfsberg 500 Kronen, in den anderen Orten 400 Kronen, für die unverehelichten Bürgerschullehrer, die Bürgerschullehrerinnen, Katecheten und zugewiesenen Lehrkräfte in Klagenfurt und Villach 300 Kronen, für dieselben in den anderen Orten 200 Kronen.

Hinsichtlich der **Naturalwohnungen der Volksschullehrer** beschloß der kärntische Landtag folgendes: Der Landesausschuß wird aufgefordert, sowohl selbst als durch Vermittlung des k. k. Landesschulrates darauf zu dringen, daß die **vielfach unzureichenden, namentlich häufig feuchten und ungesunden Naturalwohnungen** der Volksschullehrer durch solche ersetzt werden, welche dem tatsächlichen Ausmaße des Wohnungsbedürfnisses und den hygienischen Anforderungen entsprechen. Der Landesausschuß wird aufgefordert, dahin zu wirken, daß jene Lehrer, die nicht im Genusse einer Naturalwohnung sind, eine den örtlichen Verhältnissen entsprechende Entschädigung erhalten. Der Landesausschuß wird beauftragt, über den Erfolg seiner Schritte dem Landtage Bericht zu erstatten.

Der k. k. **steiermärkische** Landesschulrat hat im Einvernehmen

mit dem steiermärkischen Landesausschusse ein neues Substitutions-Normale festgesetzt, welches mit 1. Januar 1903 in Wirksamkeit getreten ist. Aus dieser umfangreichen Verordnung heben wir nachstehende Punkte hervor: § 10. Definitiven oder provisorischen Volksschullehrern, welche provisorisch oder suppletorisch an einer Bürgerschule verwendet werden, gebührt für die Dauer dieser Verwendung, falls sie für Bürgerschulen lehrbefähigt sind, eine jährlich Zulage von 400 Kronen und, falls sie nur das Lehrbefähigungszeugnis für Volksschulen besitzen, eine jährliche Zulage von 200 Kronen. — § 11. Definitive oder provisorische Lehrer haben für Mehrleistungen an jenen Volksschulen, an welchen sie bedienstet sind, Anspruch auf eine Entlohnung von einer Krone für die Stunde, insoweit das Maß der gesetzlichen Lehrverpflichtung von 30 wöchentlichen Unterrichtsstunden mit Genehmigung des Bezirks-(Stadt-)Schulrates überschritten wird. Dieselbe Entlohnung erhalten Volksschullehrerinnen, welche im Sinne des Normalerlasses des Landesschulrates vom 21. März 1878, Z. 1465 zugleich den Unterricht in weiblichen Handarbeiten erteilen, für jede in diesem Unterrichte das wöchentliche Ausmaß von 25 Stunden überschreitende Stunde.

Nach einer Entscheidung des Verwaltungsgerichtshofes vom 9. Juni ist einem Lehrer Steiermarks die auf den definitiven Dienst folgende, als provisorischer Lehrer oder Unterlehrer zugebrachte Dienstzeit auf Grund des § 4 des Landesgesetzes vom 19. September 1899 nicht zu einem Drittel, sondern ganz in Anrechnung zu bringen.

Wie schon im vorigen Bande des Päd. Jahresberichtes angedeutet wurde, begegnete die Sanktion des vom böhmischen Landtage beschlossenen neuen Lehrergehaltsgesetzes ungewöhnlichen Schwierigkeiten. Obschon sich die Vorstände der beiden großen Lehrerverbände Böhmens keine Mühe verdrießen ließen, die Regierung zu bestimmen, das von Tausenden von Lehrern mit Sehnsucht erwartete Gesetz der a. h. Sanktion zu unterbreiten und obschon die Abgeordneten beider Nationalitäten in gleichem Sinn eintraten, verging doch das ganze Jahr, ohne daß das 18 Monate zuvor angenommene Gesetz Gesetzeskraft erhielt. Als im Spätherbst neuerliche Ausgleichsversuche zwischen den Deutschen und Tschechen vorbereitet wurden und der Ministerpräsident einer bei ihm vorsprechenden Deputation die verlangte Zusicherung der Sanktion des Gehaltsgesetzes mit dem Hinweis auf die bestehenden unerfreulichen politischen Verhältnisse verweigerte, richtete der Obmann des deutschen Landes-Lehrervereins in Böhmen, Direktor Rudolf, ein gleichlautendes Telegramm an mehrere deutsch-böhmische Abgeordnete verschiedener Parteien, in dem er sie aufforderte, bei aller Beachtung dessen, was die Deutschen ihrem Volke schulden, doch auch auf die Arbeitsmöglichkeit des Abgeordnetenhauses Bedacht zu nehmen. Dieser Schritt des Obmannes unseres bestorganisierten großen Lehrerverbandes hat denn auch nicht geringes Aufsehen gemacht und wurde von den Blättern als eine bedeutsame Kundgebung verzeichnet. Ein positiver Erfolg wurde damit allerdings zunächst nicht erzielt, die tschechischen Abgeordneten gaben ihre stille Obstruktion um des Lehrergehaltsgesetzes willen nicht auf und der Ministerpräsident schien fest entschlossen zu sein, die Lehrerschaft Böhmens dafür zu strafen, daß ihm die Politiker Böhmens schwere Sorge bereiteten. Endlich aber gab Dr. von Körber dem Drängen der Abgeordneten nach und erklärte sich bereit, das Gesetz der a. h. Sanktion zuzuführen, falls der Landtag die Landesbiersteuer, aus deren Ertrag die Mittel für die erhöhten Lehrergehalte bestritten werden müssen, auf 1 Krone 70 Heller

herabmindere. Da der Landtag von Böhmen, wenn auch widerstrebend, dieser Bedingung entsprach, waren die scheinbar unüberwindlichen Schwierigkeiten endlich beseitigt und das Gesetz konnte mit Beginn 1903 in Kraft treten. Die wesentlichen Bestimmungen desselben sind folgende: Die Unterlehrerstellen werden in Lehrerstellen 2. Klasse verwandelt. Lehrer 2. Klasse werden nach längstens zehnjähriger Dienstzeit nach erlangter Lehrbefähigung Lehrer 1. Klasse. Lehrer und Lehrerinnen sind im Gehalte gleichgestellt. Lehrer mit Reifezeugnis erhalten 900 Kronen, mit Befähigungszeugnis als Lehrer 2. Klasse 1200 Kronen, als Lehrer 1. Klasse 1600 Kronen, als Bürgerschullehrer 2000 Kronen. Sämtlichen definitiv angestellten Lehrpersonen gebühren, gerechnet vom Zeitpunkte der erlangten Lehrbefähigung, sechs Fünfjahrszulagen zu 200 Kronen an Volksschulen, zu 250 Kronen an Bürgerschulen. Im Gegensatze zu Steiermark wurden allen schon im Dienste stehenden Lehrpersonen sämtliche im öffentlichen Schuldienste zurückgelegten Jahre voll gerechnet, es kann in berücksichtigungswürdigen Fällen sogar die an Privatschulen mit Oeffentlichkeitsrecht zugebrachte Dienstzeit mit eingerechnet werden. Die Funktionszulagen der Volksschulleiter betragen 200 bis 400 Kronen, die der Bürgerschuldirektoren 400 bis 600 Kronen, das Wohnungsgeld für die Leiter der Volks- sowie der Bürgerschulen ist nach Ortsklassen mit 200, 300, 400, 600 und 800 Kronen (nur Prag) festgesetzt. Allen lehrbefähigten Lehrpersonen gebühren in die Pension nicht einrechenbare Aktivitätszulagen, welche ebenfalls nach Ortsklassen mit 15 %, 20 %, 30 % und 40 % (nur Prag) des Grundgehaltes bemessen werden. Lehrpersonen, welche auf eine Naturalwohnung Anspruch haben, erhalten die Hälfte der festgesetzten Aktivitätszulage. Die Pensionsbestimmungen decken sich mit denen der übrigen Kronländer, jedoch sind in Böhmen auch die definitiv angestellten Lehrerinnen für weibliche Handarbeiten pensionsberechtigt.

Eine im Dezember abgehaltene Delegierten-Versammlung des Deutsch-mährischen Lehrerbundes einigte sich — in Uebereinstimmung mit den tschechischen Lehrern Mährens — auf folgende Forderungen an den Landtag: Aufhebung der Unterlehrerstellen. Grundgehalte der nicht eingereihten Lehrer 1200 Kronen, der definitiven Lehrer an Volksschulen 1600 Kronen, 1800 Kronen, 2000 Kronen, für Bürgerschullehrer 2200 Kronen und 2400 Kronen unter Vorrückung in den Gehaltsstufen von fünf zu fünf Jahren. Sieben Dienstalterszulagen: 200 Kronen (für Volksschullehrer) und 250 Kronen (für Bürgerschullehrer) vom Zeitpunkte der erlangten Lehrbefähigungsprüfung. Funktionszulagen für Leiter ein- und zweiklassiger Schulen 250 Kronen, drei-, vier- und fünfklassiger Schulen 300, 350 und 400 Kronen; für Direktoren 400 Kronen und 600 Kronen. Personalzulagen für Lehrpersonen mit zwanzigjähriger Dienstzeit, die keine leitende Stellung erlangt haben. Naturalquartier, bez. Quartiergeld für Leiter, abgestuft nach der Ortsgröße. Aktivitätszulagen für sämtliche Lehrpersonen, abgestuft nach der Ortsgruppe und dem Gehalte. Lehrer in der Umgebung größerer Städte und Industrieorte erhalten entsprechend höhere Aktivitätszulagen; die Zulagen sind in die Pension einrechenbar. Pensionsbestimmungen: Voller Ruhegehaltsanspruch mit 35 Dienstjahren; Festsetzung der Pension mit 40 % nach fünf Dienstjahren, dann 2 % jährlich aufzurechnen; Ruhegehaltsminimum 800 Kronen. Erstreckung der Erziehungsbeiträge bis zum 24. Lebensjahre; Einrechnung der Dienst-

zeit an Privatschulen; Erhöhung der allzu geringen Witwenpensionen (vor 1900) um 25 %.

Wie weit die Notlage der galizischen Lehrer bereits gediehen sein muß, beweist die Tatsache, daß auf dem Volksschullehrertag in Lemberg beschlossen wurde, einen allgemeinen Streik für den Fall zu organisieren, daß der galizische Landtag die Vorlage über die Regelung der Rechtsverhältnisse des Lehrerstandes ablehnen sollte. — Die Ausführung dieser Drohung konnte erfreulicherweise unterbleiben, da sich der Landtag Galiziens endlich zu einer bescheidenen Erhöhung der Lehrergehalte aufraffte. Zu diesem Zwecke wurden in den Voranschlag für 1903 bereits 700000 Kronen eingestellt. Die Volksschullehrer wurden in vier, die Bürgerschullehrer in zwei Klassen eingeteilt. Zur ersten Klasse gehören die Lehrer in Städten mit eigenem Statut. Die eine Hälfte derselben erhält 1800 Kronen, die andere 1600 Kronen Grundgehalt. Zur zweiten Klasse gehören die Lehrer jener Städte, deren Schulen im Sinne des Landesgesetzes vom 13. März 1889 eingerichtet sind, und hier erhält ein Viertel von ihnen 1600 Kronen, ein Viertel 1400 Kronen, der Rest 1200 Kronen Grundgehalt. In die dritte Gehaltsklasse werden die Lehrer jener Orte eingereiht, in denen die Schulen im Sinne des Gesetzes vom 3. Juli 1896 eingerichtet sind. Hier bezieht ein Viertel der Lehrerschaft 1400 Kronen, ein Viertel 1200 Kronen und der Rest 1000 Kronen Grundgehalt. Die Lehrer der kleinsten Gemeinden gehören in die vierte Klasse, und die Hälfte von ihnen wird 1000 Kronen, die andere Hälfte von ihnen 900 Kronen Grundgehalt beziehen. Für die Bürgerschullehrer ist das Gehalt in den Städten mit eigenem Statut mit 2000 Kronen und 1800 Kronen (je die Hälfte), in allen übrigen Orten mit 1800 Kronen und 1600 Kronen angesetzt. Das Mindestgehalt für provisorische Lehrer mit Reise- und Lehrbefähigungszeugnis beträgt 800 Kronen, für solche mit bloßem Reisezeugnis 600 Kronen, für Aushilfslehrer ohne Zeugnis 500 Kronen.

Auch die Lehrer der Bukowina erhielten vom Landtage eine kleine Zubuße. Es wurde nämlich sämtlichen mit dem Lehrbefähigungszeugnisse versehenen Lehrpersonen ohne Unterschied der Diensteseigenschaft eine Teuerungszulage von 120 Kronen jährlich, den mit dem Reisezeugnisse angestellten eine Zulage von 80 Kronen bewilligt. Auch den Hülfslehrern wurde ihre Entschädigung um 120 Kronen jährlich erhöht, so daß dieselben nunmehr 60 Kronen monatlich erhalten. Diese „Aufbesserung" tritt mit 1. Januar 1903 ein und gilt bis zur endgültigen Regelung dieser Frage, die für das Jahr 1905 in Aussicht genommen wurde. Hiermit hofft der Verwaltungsausschuß die ärgsten Mißstände und drückendsten Sorgen der Lehrer mit einem Kostenaufwande von 128000 Kronen vor der Hand beseitigt zu haben.

Die wichtigsten Bestimmungen des Lehrerpensionsgesetzes für die Bukowina sind: 1. Herabsetzung der Dienstzeit von 40 auf 35 Jahre, jedoch nur für solche Lehrpersonen, welche mit dem 35. Dienstjahre gleichzeitig auch das 60. Lebensjahr erreicht haben. 2. Nach vollendetem 10. Dienstjahre, selbstverständlich nach abgelegter Lehrbefähigungsprüfung, erhält jede Lehrperson 40 %, für jedes weitere zurückgelegte Dienstjahr bis zum 25. Dienstjahre je 2 % und vom 26. bis zum vollstreckten 35. Dienstjahre je 3 % des zuletzt bezogenen Gehaltes samt Zulagen. Hierbei werden auch 2 Jahre nach der Reiseprüfung, und zwar denjenigen Lehrpersonen eingerechnet, die mindestens 20 anrechenbare Dienstjahre zurückgelegt haben. 3. Lehrpersonen, welche mindest-

5, aber noch keine 10 anrechenbare Dienstjahre haben, werden im Falle ihrer Pensionierung wegen unheilbarer Krankheit oder sonstiger Dienstuntauglichkeit so behandelt, als wenn sie bereits das 10. Dienstjahr zurückgelegt hätten. Die Witwenpensionen wurden folgenderweise festgesetzt: a) bei zehnjähriger Dienstzeit nach Unterlehrern oder provisorischen Lehrern 400 Kronen, nach 20 Jahren 500; b) nach definitiven Lehrern bei zehnjähriger Dienstzeit 600 Kronen, nach 20 Jahren 700 Kronen, nach 30 Jahren 800 Kronen; c) nach definitiven Oberlehrern oder Schulleitern bei zehnjähriger Dienstzeit 600 Kronen, nach 15 Jahren 700 Kronen, nach 20 Jahren 800 Kronen, nach 30 Jahren 900 Kronen. Außerdem erhalten Witwen nach Lehrpersonen, welche bereits im Genusse von Pension sind, eine Aufbesserung derselben um 25 %, doch darf die geringste Witwenpension nicht unter 400 Kronen betragen. 4. Die Erziehungsbeiträge für jedes Kind betragen $1/5$ der Witwenpension, doch darf die Summe der Erziehungsbeiträge die Summe der Witwenpension nicht übersteigen. Die Erziehungsbeiträge werden bis zum vollendeten 24. Lebensjahre oder bis zum Zeitpunkte einer früheren Versorgung flüssig gemacht. 5. Jede Witwe hat das Recht der Benützung der Naturalwohnung durch ein Vierteljahr nach dem Tode oder das Recht auf Bezug des entfallenden Quartiergeldes. Außerdem bezieht jede Witwe zur Deckung der Kranken- und Leichenkosten das Sterbequartal. Gleichzeitig mit dem Lehrerpensionsgesetz für die Bukowiner Landbezirke wurde auch jenes für die an den kommunalen Volksschulen in Czernowitz wirkenden Lehrpersonen sanktioniert. Das letztere Gesetz unterscheidet sich vom ersteren insbesondere dadurch, daß den kommunalen Lehrpersonen die Dienstzeit bedingungslos von 40 auf 35 Dienstjahre herabgesetzt worden ist.

4. Die Lehrerinnen.

(Eine Entscheidung des Verwaltungsgerichtshofes. — Zur Regelung der Bezüge für die Handarbeitslehrerinnen in Wien. — Wegentschädigung der Arbeitslehrerinnen in Böhmen.)

Als ein Kampf der Gleichberechtigung der Lehrer mit den Lehrerinnen stellte sich eine Beschwerde dar, die am 19. Oktober namens der Stadtgemeinde Prag vor dem Verwaltungsgerichtshof in Wien vertreten wurde. Im Vorjahre sollte an der Mädchenvolksschule St. Adalbert in Prag die Leiterstelle ausgeschrieben werden. Der Bezirksschulrat und die Stadtvertretung beantragten, die Stelle für Schulleiter und Schulleiterinnen auszuschreiben. Der Landesschulrat entschied jedoch, daß die Stelle nur für Schulleiterinnen ausgeschrieben werde. Gegen diese Entscheidung ergriff die Stadtgemeinde Prag den Rekurs an das Unterrichtsministerium und, als der Rekurs zurückgewiesen wurde, die Beschwerde an den Verwaltungsgerichtshof. Der Vertreter Prags machte geltend, daß durch den Ausschluß männlicher Lehrkräfte von der Bewerbung um die Leiterstelle an einer Mädchenschule sowohl das Reichsvolksschulgesetz als auch insbesondere das Staatsgrundgesetz verletzt werden. Ersteres Gesetz verbiete keineswegs die Anstellung von männlichen Lehrkräften an Mädchenschulen, während das Staatsgrundgesetz die Gleichberechtigung der Männer mit den Frauen normiere. Er hob ferner hervor, daß durch die angefochtene Entscheidung auch die Stadtgemeinde Prag in ihrem Präsentationsrechte verletzt wurde. Der Vertreter des Unterrichtsministeriums beantragte unter Hinweis auf das hier geltende freie

Ermessen der Schulbehörden die Verwerfung der Beschwerde. Der Verwaltungsgerichtshof wies die Beschwerde der Stadtgemeinde Prag als unbegründet zurück. Der Vorsitzende hob in den Entscheidungsgründen hervor, daß nach dem Reichsvolksschulgesetze männliche Lehrkräfte von der Leitung an Mädchenschulen nicht ausgeschlossen sind, daß aber durch diese Bestimmung das freie Ermessen der Schulbehörden nicht eingeschränkt werden dürfe.

Der Stadtrat und Gemeinderat von Wien stimmten einem Gesetzentwurfe zu, der die Bezüge der Lehrerinnen für weibliche Handarbeiten regelt, bez. erhöht. Die wichtigsten Bestimmungen sind folgende: § 1. Die für weibliche Handarbeiten lehrbefähigten Lehrerinnen an den öffentlichen allgemeinen Volksschulen und den öffentlichen Bürgerschulen in der k. k. Reichshaupt- und Residenzstadt Wien, die an denselben nicht zugleich anderweitigen obligatorischen Fach- oder Klassenunterricht erteilen, erhalten eine Jahresremuneration von 60 Kronen für jede wöchentliche Unterrichtsstunde. § 2. Nach einer im öffentlichen Schuldienst ununterbrochen zurückgelegten fünfjährigen Dienstzeit erhalten die im § 1 bezeichneten Lehrerinnen für weibliche Handarbeiten im Falle entsprechender Verwendung eine Jahresremuneration von 1200 Kronen, nach einer zehnjährigen eine solche von 1400 Kronen, nach einer fünfzehnjährigen eine solche von 1600 Kronen und nach einer fünfundzwanzigjährigen eine solche von 1700 Kronen, wenn sie zur Zeit der Anspruchsberechtigung auf die Jahresremuneration von 1200 Kronen, bez. auf deren jeweilige Erhöhung mindestens vierzehn wöchentliche Unterrichtsstunden tatsächlich erteilen. Hierbei wird auch die vor der Wirksamkeit dieses Gesetzes an einer öffentlichen allgemeinen Volksschule oder an einer öffentlichen Bürgerschule eines der im Reichsrat vertretenen Königreiche und Länder vollstreckte ununterbrochene Dienstzeit eingerechnet, wenn sie sich an die nach der Wirksamkeit dieses Gesetzes vollstreckte Dienstzeit unmittelbar anschließt. Eine Unterbrechung hebt die Anrechnung der bereits vollstreckten Dienstzeit nicht auf, wenn sie erwiesenermaßen außer Schuld und Zutun der Lehrperson gelegen ist. Dienstzeiten, die in aushilfsweiser Verwendung zurückgelegt worden sind, sind im Falle unverschuldeter Unterbrechung nach ihrer tatsächlichen Dauer anrechenbar. Die Lehrerinnen für weibliche Handarbeiten, die eine der in diesem Paragraph bezeichneten Jahresremuneration beziehen, sind zur Erteilung von mindestens vierzehn und höchstens achtzehn wöchentlichen Unterrichtsstunden verpflichtet. Erteilen solche Lehrerinnen mehr als achtzehn wöchentliche Unterrichtsstunden, so gebührt ihnen für diese Mehrleistung eine weitere Remuneration jährlicher 60 Kronen für jede dieser Unterrichtsstunden. § 4. Sollte für die in diesem Gesetze bezeichneten Lehrerinnen für weibliche Handarbeiten oder für eine Kategorie derselben von der Gemeinde Wien eine Altersversorgungskasse errichtet und in dem für diese Kasse erlassenen Normale ein seitens dieser Lehrerinnen zu leistender fortlaufender Jahresbeitrag festgesetzt werden, so wird derselbe diesen Lehrpersonen bis zum Höchstausmaß von 4 % ihrer Jahresremuneration bei deren Auszahlung in zwölf Monatsraten in Abzug gebracht.

In der Sitzung vom 30. Juli hat der Landtag von Böhmen bezüglich der Wegentschädigungen der Industriallehrerinnen (Arbeitslehrerinnen) über Antrag der Schulkommission folgendes beschlossen: 1. Den Industriallehrerinnen, welche den Unterricht in den weiblichen Handarbeiten an öffentlichen Volksschulen in verschiedenen Gemeinden

erteilen, werden für die Gänge, welche sie in diese Gemeinden zurücklegen müssen, Wegentschädigungen vom 1. Januar 1902 angefangen in der Art bewilligt, daß bei solchen auswärtigen Schulen, welche mindestens 1,5 km vom ordentlichen Wohnorte der Industriallehrerin entfernt sind, nach den örtlichen Verhältnissen eine Wegentschädigung mit 6—10 Kronen oder 12—24 Heller für jedes Kilometer des zurückgelegten Hin- und Rückweges festgesetzt wird, wobei jedoch die Zuerkennung der Wegentschädigung grundsätzlich von der Bedingung abhängig gemacht wird, daß die Industriallehrerin wenigstens im Sprengel irgend einer von diesen Schulen, an welchen sie unterrichtet, wohnt und daß im Falle dies mit Rücksicht auf die örtlichen Verhältnisse nicht möglich wäre, als Grundlage für die Bemessung der Entschädigung ausnahmsweise die dem wirklichen Wohnorte der Industriallehrerin zunächst gelegene Schule zu nehmen ist. 2. Nach diesen Grundsätzen ist der bezügliche Aufwand im Einvernehmen mit dem k. k. Landesschulrate für das Königreich Böhmen festzustellen und in die Schulbezirkspräliminarien des Jahres 1902 einzubeziehen." — Das Bedeckungserfordernis beträgt rund 160000 Kronen.

IV. Personalien.

Am 28. Januar wurde in Graz der 90. Geburtstag des Schulmannes und Sprachforschers Theodor Vernaleken besonders festlich begangen. Vernaleken war seinerzeit Direktor der k. k. Lehrerbildungsanstalt in Wien. Er veröffentlichte vor und nach seiner Berufung nach Oesterreich — er ist ein gebürtiger Westfale — eine große Zahl Schriften über Grammatik, Literatur und Sagenkunde. Auch wertvolle Lesebücher entstammen seiner fleißigen Feder.

Am 24. Mai wurde in Linz ein Denkmal Adalbert Stifters enthüllt. Linz war des Dichters langjähriger Wirkungsort als k. k. Schulrat. An der Enthüllungsfeier beteiligte sich auch der Unterrichtsminister von Hartel.

Mit Ende der Berichtsjahres trat der bisherige administrative Referent im k. k. Landesschulrate von Böhmen, Hofrat Josef Virgil Grohmann, in den Ruhestand. Hofrat Grohmann war bis 1869 Direktor der Oberrealschule in Leitmeritz und an der großartigen Entwicklung des Volksschulwesens nahm er hervorragendsten Anteil. Im einzelnen schildert diesen die „Freie Schulzeitung" Nr. 17 vom 24. Januar 1903.

Aus Anlaß der Sanktion des Lehrergehaltsgesetzes für Böhmen wurden dem Obmanne des Deutschen Landes-Lehrervereins, Bürgerschuldirektor Franz Rudolf, und dem Schriftleiter des Vereinsorganes, Oberlehrer und Landtags-Abgeordneten Friedrich Legler, seitens der Lehrerschaft Böhmens wohlverdiente Ehrungen zuteil. Beide wurden von zahlreichen Lehrervereinen zu Ehrenmitgliedern ernannt.

Am 17. Februar verschied in Wien der pensionierte Landesschulinspektor Eduard Scholz im Alter von 75 Jahren.

Am 7. Mai starb in Wien das Herrenhausmitglied Hofrat Prof. Adolf Beer im 71. Lebensjahre. Er war unter Hasner Hofrat im Unterrichtsministerium und gemeinsam mit Hofrat Hermann an der Abfassung des Reichsvolksschulgesetzes beteiligt. Auch im Abgeordnetenhause, dem er seit 1873 angehörte, war er ein warmer Anwalt der freien Schule.

Am 17. Oktober erlag seinen Leiden der Hofrat und o. ö. Universitätsprofessor Franz Krones Ritter von Marchland in Graz, der allgemein bekannte Verfasser des fünfbändigen Handbuches der Geschichte Oesterreichs und anderer historischer Werke. Krones war 1835 in Mähren geboren. Als Mitglied des k. k. Landesschulrates stand er auch dem Volksschulwesen nahe.

C. Die Schweiz.

Von

Emanuel Martig, Seminardirektor zu **Hofwyl b. Bern.**

I. Die Förderung der Schule durch den Bund.

1. Bundesunterstützung für die Primarschule.

Wie sehr die Schule von den politischen, wirtschaftlichen und religiösen Strömungen beeinflußt wird, zeigt in auffälliger Weise das wichtigste Ereignis, das die schweizerische Volksschule im Jahre 1902 zu verzeichnen hat: die finanzielle Unterstützung der Primarschule durch den Bund, d. h. durch die Eidgenossenschaft. Bis jetzt hatten die Kantone allein, ohne Hilfe des Bundes, für das Primarschulwesen zu sorgen. Zwar hatten einzelne Männer, wie Bundesrat Schenk, Seminardirektor Fries in Küßnacht und Gymnasiallehrer Lüthi in Bern, schon vor Jahrzehnten verlangt, daß der Bund sich auch der Volksschule hilfreich annehme. Allein bis jetzt wurden diese Forderungen nicht erfüllt. Wohl räumte die Bundesverfassung dem Bunde gewisse Befugnisse gegenüber der Primarschule ein, verpflichtete ihn aber nicht ausdrücklich zu finanzieller Unterstützung derselben. Denn der bisherige sogenannte Schulartikel (Art. 27) der Bundesverfassung enthält über die Volksschule nur die folgenden Bestimmungen: „Die Kantone sorgen für genügenden Primarunterricht, welcher ausschließlich unter staatlicher Leitung stehen soll. Derselbe ist obligatorisch und in den öffentlichen Schulen unentgeltlich. Die öffentlichen Schulen sollen von den Angehörigen aller Bekenntnisse ohne Beeinträchtigung ihrer Glaubens- und Gewissensfreiheit besucht werden können. Gegen Kantone, welche diesen Forderungen nicht nachkommen, wird der Bund die nötigen Verfügungen treffen."

Ueber einige dieser Verfassungsbestimmungen entstand bald Streit, z. B. darüber, welches Maß von Bildung unter dem dehnbaren Ausdruck „genügender Primarunterricht" zu verstehen sei, und namentlich über die Fragen, was zur ausschließlich staatlichen Leitung der Schule gehöre, und wodurch die Glaubens- und Gewissensfreiheit der Angehörigen verschiedener Bekenntnisse beeinträchtigt werde. Ueber die letzte Frage entbrannte der Streit um so heftiger, als zur Zeit, da der vorstehende Schulartikel in die Bundesverfassung aufgenommen wurde (1874) und noch längere Zeit nachher der Kulturkampf das politische Leben beherrschte und der Staat die Uebergriffe der römisch-katholischen Hierarchie in die Rechte des Staates und der Bürger und auch in die

Schule energisch abzuweisen suchte. Welche Stellung soll der Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen einnehmen? Wie soll es mit den spezifisch katholischen Andachtsübungen und Zeremonien in denjenigen Schulen gehalten werden, die auch von protestantischen Kindern besucht werden? Ist die Wahl von Geistlichen in die Schulbehörden zulässig? Dürfen auch geistliche Lehrpersonen an den öffentlichen Schulen wirken, wie z. B. die katholischen Lehrschwestern, da diese doch ihre Weisungen für die Schulführung von ihrem Orden erhalten? Dies wollten die in katholischen Gemeinden lebenden Protestanten und auch die freisinnigen Katholiken nicht zugeben. Um einen sichern Boden zu gewinnen, dachten liberale Staatsmänner, wie namentlich Bundesrat Schenk, an den Erlaß eines eidgenössischen Schulgesetzes, und um die nötigen Vorarbeiten und Untersuchungen zu machen, sollte ein eidgenössischer Schulsekretär gewählt werden. Aber gegen diesen erhob sich ein gewaltiger Sturm; er wurde von den Gegnern als der eidgenössische „Schulvogt" bezeichnet, der die Religion aus der Schule verdrängen und die Rechte der Kantone, der Gemeinden und der Eltern in Bezug auf die Erziehung vernichten solle. Mit wuchtiger Mehrheit wurde die bezügliche Vorlage der Bundesversammlung in der Volksabstimmung verworfen (1882). Viele glaubten, damit sei nun jede Betätigung des Bundes auf dem Gebiete der Volksschule für alle Zeiten zur Unmöglichkeit geworden.

Allein allmählich vollzog sich ein völliger Umschwung im politischen Leben, indem die wirtschaftlichen Interessen immer mehr in den Vordergrund traten und die religiös-kirchlichen Gegensätze aus der Zeit des Kulturkampfes in den Hintergrund drängten. Allgemein erkannte man, daß die kleine Schweiz alle ihre Kräfte anspannen müsse, um in dem wirtschaftlichen Kampfe mit den sie umgebenden Großstaaten nicht zu unterliegen, und in immer weiteren Volkskreisen brach sich die Einsicht Bahn, daß die beste Waffe in diesem Kampfe eine gute Bildung sei. Zuerst kam die Hebung der beruflichen Bildung an die Reihe, und der Bund sicherte den Kantonen für die kaufmännische, die gewerbliche und industrielle, die hauswirtschaftliche und die landwirtschaftliche Berufsbildung Beiträge zu, die in der Regel $^1/_3$ der Gesamtkosten betragen. Infolge dieser reichlichen Bundeshilfe vermehrten und erweiterten sich die verschiedenen Berufsschulen und Fachkurse aller Art rasch von Jahr zu Jahr, und daher stiegen auch die Bundesbeiträge an die Berufsbildung immer höher.

Allein so erfreulich dieses rasche Aufblühen der verschiedenen Berufsschulen war, so zeigte sich doch bald, daß mit dieser Bundesunterstützung großen Volksschichten noch nicht geholfen werde. Denn von den Bundesbeiträgen erhielten die ohnehin reichen Städte mit ihrem ausgebildeten Schulwesen verhältnismäßig am meisten, während gerade den bedürftigsten Gegenden am wenigsten zufloß. Die wirtschaftlich Schwachen kamen daher bei dieser Bundessubvention entschieden zu kurz. Auch die große Summe, die der Bund für das eidgenössische Polytechnikum in Zürich ausgibt, kommt vorzugsweise den Bessergestellten zu gut, während die großen Volksschichten, die für ihre Bildung ausschließlich auf die Volksschule angewiesen sind, bis jetzt leer ausgingen.

Die Volksschule aber vermittelte an vielen Orten nur eine ungenügende Bildung. Zwar machten die Kantone und die Gemeinden große Anstrengungen zur Hebung der Primarschule, wozu sie auch durch die alljährlichen Rekrutenprüfungen angespornt wurden. Wie die Re-

sultate dieser Prüfungen beweisen, hat die Volksbildung denn auch seit Jahren wirklich bedeutende Fortschritte gemacht. Aber neben den guten finden sich noch sehr viele schwache Leistungen, die beweisen, daß noch viele Kinder keinen „genügenden Primarunterricht“ erhalten. Als man den Ursachen dieser Erscheinung nachforschte, zeigte es sich, daß es noch viele mangelhafte Schulhäuser mit unzweckmäßigen Einrichtungen und Lehrmitteln, viele überfüllte Klassen, viele ungenügend besoldete Lehrer und sonst mancherlei Mängel im Schulwesen gab, zu deren Beseitigung bedeutende finanzielle Mittel erforderlich wären. Den Kantonen und Gemeinden war es jedoch unmöglich, für die Primarschule erheblich größere Opfer zu bringen, da sie auch für andere öffentliche Obliegenheiten große finanzielle Lasten zu tragen haben. Der Bund dagegen erhielt aus den Zöllen immer größere Einnahmen, wodurch es ihm möglich wurde, auch immer reichlichere Beiträge zu allerlei Zwecken zu leisten.

Daher erscholl nun der Ruf, daß Mutter Helvetia sich doch auch der Ausbildung ihrer hilfsbedürftigsten Kinder hilfreich annehmen, daß also der Bund endlich auch die Primarschule mit namhaften Beiträgen unterstützen möge, umsomehr, als der größte Teil des Volkes für seine Bildung ausschließlich auf die Primarschule angewiesen und diese die Grundlage der gesamten Volksbildung ist. Diese Bewegung ging in erster Linie von der Lehrerschaft aus, die dabei nachdrücklich erklärte, es handle sich in keiner Weise um die Verfolgung parteipolitischer Ziele, sondern einzig um die Hebung der Volksschule, die ja allen Parteien angehöre. Dadurch wurde die Angelegenheit auf den neutralen Boden der Erziehung gestellt und dem politischen Parteigetriebe entzogen. Diese Anschauung wurde von Sekundarlehrer Grünig, Redakteur des Berner Schulblattes, in diesem Blatte 1892 energisch verfochten. Bald darauf versammelten sich die freisinnigen Lehrer der Stadt Bern, um die weiteren Schritte zur Erreichung dieses Zieles zu beraten, und veranstalteten auf den 1. Mai 1892 eine schweizerische Lehrerversammlung in Olten, wo die Angelegenheit dem Schweizerischen Lehrerverein zugewiesen und von diesem dann auch weiter gefördert wurde. Durch das Vorgehen der Lehrerschaft wurden auch die Staatsmänner, insbesondere die kantonalen Erziehungsdirektoren auf ihren Konferenzen, sowie Mitglieder der eidgenössischen Räte veranlaßt, sich mit dieser Sache zu befassen.

Aber es bedurfte einer zehnjährigen Anstrengung, um endlich das Ziel zu erreichen. Denn in den katholischen und konservativen Kreisen herrschte ein starkes Mißtrauen gegen jede Betätigung des Bundes auf dem Gebiete der Volksschule, da man fürchtete, wenn der Bund Beiträge an die Schule leiste, so werde er dann auch in dieselbe hineinregieren, sich in ihre Schulangelegenheiten einmischen, den Kantonen allmählich die Leitung der Schulangelegenheiten entreißen und damit auch die religiöse Erziehung der Jugend beeinträchtigen. So wurde eine reine Bildungsfrage wiederum durch politische und religiöse Rücksichten in schädlicher Weise beeinflußt.

Diesen Bedenken und Einwendungen gegenüber erklärten die Freunde der Bundessubvention mit aller Bestimmtheit, daß ihnen der Gedanke an eine Einmischung des Bundes in die Leitung der Schule vollständig fern liege, und daß die Bundeshilfe auch durchaus keine Religionsgefahr bringe; die Kantone sollen in der Ordnung der Schulen innerhalb der Schranken, welche die Bundesverfassung zieht, auch in Zukunft frei bleiben, und der Bund habe nur darüber zu wachen, daß seine Beiträge auch

wirklich für die öffentliche Primarschule verwendet werden und die Kantone ihre bisherigen Leistungen für die Primarschule nicht herabsetzen, damit diese durch die Unterstützung des Bundes auch wirksam gefördert werde. Ja, sie erklärten sich bereit, diese Grundsätze auch in die Bundesverfassung aufzunehmen, um damit jeden Grund zu Befürchtungen zu beseitigen. Auf diesem Boden kam schließlich eine Einigung der Parteien zu stande, die ihren Ausdruck in dem neuen Zusatzartikel (27bis) zu der Bundesverfassung fand, der folgenden Wortlaut hat: „Den Kantonen werden zur Unterstützung in der Erfüllung der ihnen auf dem Gebiete des Primarunterrichtes obliegenden Pflichten Beiträge geleistet. Das Nähere bestimmt das Gesetz. Die Organisation, Leitung und Beaufsichtigung des Primarschulwesens bleibt Sache der Kantone, vorbehalten die Bestimmungen des Artikels 27." Dieser Zusatz zur Bundesverfassung wurde am 23. November 1902 vom Volke mit rund 258,000 Ja gegen 80,000 Nein angenommen. Mit Jubel begrüßten alle Freunde einer fortschrittlichen Entwicklung der Volksschule, vorab die Lehrer, dieses schöne Endergebnis so langer Anstrengungen, indem sie in ihm den glückverheißenden Anfang eines neuen Aufschwungs der schweizerischen Volksschule erblicken. Fernerstehende können freilich diese Freude kaum begreifen, da die neue Verfassungsbestimmung nur kurz und allgemein gehalten ist, entsprechend dem Charakter der ganzen Verfassung, die nur die allgemeinen Grundsätze enthält, alle näheren Bestimmungen aber den ausführenden Gesetzen überläßt. Aber die politischen Parteien hatten sich schon vorher auch über das Gesetz geeinigt, welches die neue Verfassungsbestimmung ausführt, und so wußte man bestimmt, was es bringen werde.

Der Entwurf für dieses neue Gesetz enthält u. a. folgende Bestimmungen: Die Bundesbeiträge dürfen nur für die öffentliche staatliche Primarschule (mit Einschluß der Ergänzungs- und obligatorischen Fortbildungsschule) verwendet werden, und zwar ausschließlich für die folgenden Zwecke: 1. Errichtung neuer Lehrstellen; 2. Bau neuer und wesentlicher Umbau bestehender Schulhäuser; 3. Errichtung von Turnhallen, Anlage von Turnplätzen und Anschaffung von Turngeräten; 4. Ausbildung von Lehrkräften; 5. Aufbesserung von Lehrerbesoldungen und Aussetzung von Ruhegehalten; 6. Erstellung und Anschaffung von allgemeinen Lehrmitteln; 7. Abgabe von Schulmaterialien und obligatorischen Schulbüchern an die Schulkinder, unentgeltlich oder zu ermäßigten Preisen; 8. Nachhilfe bei Ernährung und Kleidung armer Schulkinder; 9. Erziehung schwachsinniger Kinder in den Jahren der Schulpflicht. Dem Ermessen der Kantone ist es anheimgestellt, für welchen oder welche der hier genannten Zwecke sie den Bundesbeitrag bestimmen wollen.

Jeder Kanton erhält einen Jahresbeitrag von 60 Rappen auf den Kopf der Wohnbevölkerung. Sieben gebirgige Kantone erhalten in Berücksichtigung der besonderen Schwierigkeiten ihrer Lage noch eine Zulage von 20 Rappen auf den Kopf der Wohnbevölkerung. Die Beiträge des Bundes dürfen keine Verminderung der durchschnittlichen ordentlichen Leistungen der Kantone (Staats- und Gemeindeausgaben zusammengerechnet) in den letzten 5 Jahren zur Folge haben.

Auffallen mag in diesen Bestimmungen die ins einzelne gehende Angabe der Zwecke, für welche die Bundesbeiträge verwendet werden dürfen. Man wollte damit jeder mißbräuchlichen Verwendung, wie sie bei andern Bundesgeldern hie und da vorkam, vorbeugen. Den Kantonen ist aber

ein großer Spielraum gelassen, so daß sie die Bundesbeiträge da verwenden können, wo sie es am nötigsten finden, und wir hoffen zuversichtlich, sie werden sich nicht mit der Verwendung dieser Beiträge begnügen, sondern sich durch die Bundeshilfe aufmuntern lassen, auch ihre eigenen Kräfte zur Verbesserung der Volksschule noch mehr anzustrengen. Zu beachten ist noch, daß private Sonderschulen keine Bundesunterstützung erhalten, weil man diese nicht fördern will. 2. Die berufliche Bildung wurde auch im Jahre 1902 bedeutend gefördert. a. Die kommerzielle Berufsbildung wird erstlich durch die Handelsschulen vermittelt. Die Zahl der vom Bunde unterstützten Handelsschulen hat sich im Berichtsjahre um 2 vermehrt und beträgt zur Zeit 20 mit 2207 Schülern. Die Ausgaben stiegen fast auf eine Million. Da der Bund $^1/_3$ der Kosten trägt, so werden dadurch Kantone und Städte zur Gründung oder Erweiterung von Handelsschulen veranlaßt, vielleicht sogar über das vorhandene Bedürfnis hinaus. Meistens sind diese Schulen mit andern Schulen, mit Realschulen, höheren Töchterschulen, Gymnasien u. s. w. verbunden, einzelne aber als besondere Anstalten organisiert. Mehrere sind nur für das männliche, einige nur für das weibliche und andere für beide Geschlechter eingerichtet. Bemerkenswert ist, daß auch das weibliche Geschlecht immer eifriger nach einer guten kommerziellen Bildung strebt und sich nicht mehr damit begnügen will, nur die niedrigeren Stellen für „Ladentöchter“ oder „Ladendamen“ zu versehen. Dies hängt eng mit den gegenwärtigen sozialen Verhältnissen zusammen, welche das weibliche Geschlecht drängen, auch auf diesem Gebiete in Konkurrenz mit dem männlichen zu treten und sich eine selbständige, geachtete Stellung zu erkämpfen. Dies beweisen auch die kaufmännischen Fortbildungsschulen, die den jungen Kaufleuten, welche in Handelsgeschäften arbeiten, zu ihrer Fortbildung in den verschiedenen Handelsfächern und in den modernen Sprachen dienen. Nur in hartem Kampfe mit den Vereinen junger Kaufleute konnten sich die weiblichen Handelsbeflissenen den Zutritt zu diesen Kursen erzwingen. Dabei kamen ihnen die eidgenössischen Behörden zu Hilfe, indem sie an ihre Unterstützung der kaufmännischen Fortbildungsschulen die Bedingung knüpften, daß auch Schülerinnen zugelassen werden. Jetzt nehmen im größeren Teile der kaufmännischen Fortbildungsschulen auch weibliche Schüler teil, und sogar solche Vereine, die anfänglich gegen jene Bedingung waren, berichten nun, daß viele dieser Damen in Bezug auf Betragen, Fleiß und Leistungen das männliche Element überragen. Das kaufmännische Fortbildungsschulwesen gewinnt immer größere Ausdehnung; die kaufmännischen Fortbildungsschulen sind auf 76 angestiegen und die Kosten dafür betragen Fr. 353,000. Die Bestrebungen der kaufmännischen Vereine sind aber nicht nur auf Vermehrung, sondern auch auf Verbesserung der Unterrichtskurse gerichtet, wie namentlich auf das Obligatorium der wichtigsten Handelsfächer und die Verlegung des Unterrichts auf die Tageszeit. In vielen Vereinen ist es durch das Entgegenkommen der Prinzipale gelungen, die Kurse auf die übliche Bureauzeit zu verlegen. Aber in der Mehrzahl müssen sie noch in den späten Abendstunden von 8—10 Uhr, da die Schüler schon körperlich und geistig ermüdet sind, abgehalten werden. Die gesetzlichen Vorschriften der Kantone sind in dieser Hinsicht zu wenig bestimmt, und es läßt sich z. B. mit der Forderung „der Unterricht ist so viel als möglich auf die Tageszeit zu verlegen“, nicht viel ausrichten, wenn die Prinzipale erklären, die Freigabe von Tagesstunden sei ihnen nicht möglich. Ihren richtigen Abschluß finden diese

Kurse durch die kaufmännischen Lehrlingsprüfungen, die ebenfalls unter der Oberaufsicht des Bundes stehen. Sie wirken günstig auf den Schulbesuch ein und sind ein vortreffliches Mittel, die Lehrlinge zu richtiger Anwendung ihrer Lehrzeit und zu einer gewissenhaften Vorbereitung auf ihren Beruf sowohl im Geschäfte selbst als in der Schule anzuhalten. Gute Resultate der Lehrlingsprüfung, bei welcher ein ziemlich strenger Maßstab angelegt wird, finden bei der Kaufmannschaft immer mehr Anerkennung und verhelfen den betreffenden jungen Kaufleuten zu schönen Stellungen in Handelshäusern. Fast alle Kandidaten, die sich im Berichtsjahre zur Prüfung einfanden, konnten diplomiert werden. Endlich wurde die kaufmännische Bildung vom Bunde auch durch 37 Stipendien zum Besuche von Handelsschulen oder von Hochschulen gefördert.

b. Gewerbliche und industrielle Ausbildung. Gar mannigfaltig und zahlreich sind die vom Bunde subventionierten Anstalten für die gewerbliche und industrielle Bildung: Techniken, Gewerbschulen, gewerbliche Fortbildungsschulen, Gewerbemuseen, Handwerkerschulen, Lehrwerkstätten, besondere Fachschulen für Uhrmacher, Schnitzler, Seidenweber, Metallarbeiter, Kunstgewerbeschulen, Zeichnenschulen u. s. w. Auch diese Anstalten, an deren Kosten der Bund ebenfalls durchschnittlich $^1/_3$ bezahlt, vermehren sich von Jahr zu Jahr und stiegen im Berichtsjahre von 270 auf 298 mit einer Gesamtausgabe von ungefähr $3^1/_2$ Millionen Franken. Vor der Unterstützung durch den Bund wurde das gewerbliche und industrielle Bildungswesen an vielen Orten vernachlässigt. Aber durch den industriellen Wettkampf der Völker sah sich die Schweiz genötigt, auch der gewerblichen Bildung größere Aufmerksamkeit zu schenken.
Der Bund fördert die gewerbliche Bildung auch durch Stipendien zu Studienreisen, zum Besuche von Fachschulen, von besonderen Instruktionskursen, Zeichnungskursen und Handfertigkeitskursen.

c. Die hauswirtschaftliche und berufliche Bildung des weiblichen Geschlechts erfreut sich ebenfalls eines immer größeren Aufschwungs, indem die Zahl der vom Bund unterstützten Schulen im Berichtsjahre von 188 auf 214 stieg und die Bundesbeiträge 200,000 Fr. überstiegen. Neben den Frauenarbeits-, Haushaltungs- und Kochschulen erwähnen wir namentlich die vielen freiwilligen Töchterfortbildungsschulen und die Koch- und Haushaltungskurse an den Primar- und Sekundarschulen verschiedener Städte, wie Bern und Zürich. In vielen Kreisen bricht sich die Einsicht Bahn, daß der hauswirtschaftliche Unterricht ebenfalls ein notwendiger Bestandteil der weiblichen Bildung sei. Da aber die Töchterfortbildungsschulen zur Zeit noch auf dem Grundsatz der Freiwilligkeit beruhen und ein Obligatorium großen Schwierigkeiten begegnen würde, so ist für viele Mädchen der hauswirtschaftliche Unterricht nur im schulpflichtigen Alter möglich; denn ein großer Teil derselben begibt sich nach dem Austritt aus der Schule in allerlei Stellungen, wo ihnen der Besuch einer Fortbildungsschule unmöglich ist. Freilich beruhen auch die Kurse an den Primarschulen auf Freiwilligkeit und werden außerhalb der Schulstunden abgehalten; aber sie werden gleichwohl fleißig besucht, ein Beweis, daß sie einem wirklichen Bedürfnis entsprechen.

d. Landwirtschaftliche Berufsbildung. Das landwirtschaftliche Unterrichtswesen steht bei den Bundesbehörden in ganz besonderer Gunst, indem der Bund die Hälfte der Unterrichtskosten der landwirtschaftlichen Schulen verschiedener Art und der Molkereischulen bezahlt

und die landwirtschaftliche Bildung auch durch Stipendien an Landwirtschaftslehrer, Kulturtechniker und Schüler fördert.

3. Förderung der Wissenschaft und Kunst durch den Bund. Obenan steht in dieser Hinsicht das eidgenössische Polytechnikum in Zürich, das jetzt über 1000 Studierende zählt und dessen Kosten der Bund allein trägt. Außerdem unterstützt der Bund verschiedene wissenschaftliche Gesellschaften und Unternehmungen, wie das schweizerisch-deutsche Idiotikon, bekanntlich ein Wörterbuch der deutsch-schweizerischen Mundarten, und ein analoges Wörterbuch der Mundarten der französischen Schweiz.

Ebenso wurde das Jahrbuch für das schweizerische Unterrichtswesen von Dr. Huber, das der Schule gute Dienste leistet, mit Bundesunterstützung fortgesetzt. Auf Kosten des Bundes erschienen in diesem Jahre auch zwei wertvolle Berichte über das Unterrichtswesen an der Pariser Weltausstellung von 1900, welche von den Delegierten des Bundes erstattet wurden und viele lehrreiche Winke zur Verbesserung des Schulwesens enthalten.[1]) Die schweizerische Landesbibliothek in Bern, ein Sammelpunkt aller Druckschriften, Musikalien, Karten und Kunstblätter, die mit der Schweiz in irgendwelcher Beziehung stehen, nämlich alles, was in der Schweiz erscheint, ebenso, was im Ausland erscheint und schweizerischen Inhalt hat oder was von schweizerischen Verfassern veröffentlicht wird, erfreute sich auch im Berichtsjahre einer recht gedeihlichen Entwicklung und einer fleißigen Benützung und erwirbt sich um das wissenschaftliche und künstlerische Leben der Schweiz große Verdienste.

Von großer Bedeutung, besonders für die Volksschule, sind die vom Bund unterstützten schweizerischen permanenten Schulausstellungen in Zürich, Bern, Freiburg, Neuenburg und Lausanne, da sie namentlich durch ihre reichen Sammlungen von Lehrmitteln und Schulgeräten den Schulbehörden und Lehrern fortwährende Anregung und Belehrung zur Ausstattung der Schulen mit zweckmäßigem Schulmobiliar und guten Lehrmitteln bieten.

Ein freudiges Ereignis für die schweizerischen Schulen bildete die Einführung der auf Kosten des Bundes erstellten prächtigen Schulwandkarte der Schweiz, welche sämtliche Schulen unentgeltlich erhielten.

Von den Lehrfächern der Primar- und Mittelschulen steht einzig der Turnunterricht unter eidgenössischer Gesetzgebung und Beaufsichtigung, indem er als „militärischer Vorunterricht" behandelt wird. Diese Aufsicht übt aber auf den Charakter des Schulturnens keinen Einfluß aus, indem der Turnunterricht in den Schulen ausschließlich nach pädagogischen Rücksichten erteilt wird. Der militärische Charakter tritt erst auf der obersten Stufe des militärischen Vorunterrichts, d. h. in den freiwilligen Uebungen der Jünglinge, hervor. Besondere Aufmerksamkeit schenken die Bundesbehörden dem Turnunterricht in den Lehrerbildungsanstalten und den freiwilligen Turnlehrerbildungskursen, von der Ansicht ausgehend, daß ein tüchtig geschultes Lehrpersonal dann auch den Turnunterricht am wirksamsten fördere. Daher fanden im Berichts-

---

[1]) Fr. Guex, Education et instruction. Rapport sur le groupe I. de l'exposition universelle à Paris en 1900. Lausanne, Payot 1903.
Fr. Zollinger, Bestrebungen auf dem Gebiete der Schulgesundheitspflege und des Kinderschutzes. Zürich, Orell Füßli.

jahre wieder in einer größern Zahl von Lehrerseminaren Turninspektionen durch eidgenössische Experten und verschiedene Turnlehrerbildungskurse mit Bundesunterstützung statt. Gleichwohl steht es mit dem Turnen in vielen Primarschulen noch nicht gut, namentlich weil diesen Schulen auf dem Lande meistens noch Turnhallen fehlen, so daß während eines großen Teils des Jahres nicht geturnt werden kann. Auch hat sich dieses Fach bei der Landbevölkerung noch nicht überall die nötige Sympathie erworben. Eine wesentliche Förderung des Schulturnens erwartet man von der Unterstützung der Primarschule durch den Bund.

Durch Vermittlung der eidgenössischen Behörden ist nun auch in der deutschen Schweiz die amtliche Rechtschreibung Deutschlands allgemein eingeführt worden, während bis jetzt noch einzelne Kantone an der früheren „schweizerischen" Rechtschreibung festgehalten hatten. Die letztere war seinerzeit vom schweizerischen Lehrerverein aufgestellt und in den Schulen eingeführt worden. Sie stimmte im wesentlichen mit der neuen einheitlichen deutschen Rechtschreibung überein; aber sie vermochte im öffentlichen Leben nicht durchzudringen, und die allgemeine Einführung der neuen Orthographie war erst möglich, als sich die Buchhändler, die Buchdrucker und die Zeitungen dafür erklärten. Es zeigte sich auch hier, daß die Schule Neuerungen, die ins praktische Leben eingreifen, nur dann durchzuführen vermag, wenn sie vom öffentlichen Leben darin unterstützt wird. Diese Erfahrung macht man auch mit der sogenannten Antiquaschrift, die von einzelnen Kantonen in den Elementarschulen eingeführt wurde, aber im allgemeinen Verkehr gleichwohl nicht zur Anwendung kommt.

Zur Hebung und Förderung der Kunst unterhält der Bund das schweizerische Landesmuseum in Zürich und das Museum Vela in Ligornetto, das nun vollständig geordnet ist. Ferner bewilligte er auch im Berichtsjahre den Ankauf von Kunstwerken, leistete Beiträge an die Erhaltung historisch oder künstlerisch bedeutsamer Baudenkmäler, sowie zur Errichtung nationaler Kunstdenkmäler und gewährte angehenden Künstlern Stipendien zu ihrer Ausbildung.

Zum Schlusse sind hier noch zwei Ereignisse des Berichtsjahres zu erwähnen, die dem Wohle der schweizerischen Lehrerschaft dienen und von ihr freudig begrüßt wurden. Erstlich wurde im Jahre 1902 das schweizerische Lehrerasyl im Melchenbühl bei Bern, das auf der hochherzigen Berset-Müllerstiftung beruht, eröffnet. Es nimmt alte Lehrer und Lehrerinnen auf und bereitet ihnen einen angenehmen, sorgenlosen Lebensabend. Vorläufig beherbergt es 12 männliche und weibliche Pensionäre.

Während diese Stiftung beweist, wie auch außerhalb der Lehrerkreise die treue Wirksamkeit der Jugenderzieher geschätzt wird, verdankt die andere wohltätige Stiftung ihr Dasein der opferfreudigen und tatkräftigen Arbeit der schweizerischen Lehrerschaft selbst; es ist dies die vom schweizerischen Lehrerverein 1894 errichtete schweizerische Lehrerwaisenstiftung, deren Zweck ist, „für die Erziehung und Heranbildung unterstützungsbedürftiger Waisen schweizerischer Lehrer ohne Unterschied der Konfession und des Bürgerortes zu sorgen und sie eventuell bis zu ihrer Erwerbsfähigkeit zu unterstützen." Nachdem das Grundkapital dieser Stiftung auf Fr. 100,000 angewachsen war, konnte sie ihre segensreiche Tätigkeit beginnen. Ohne Zweifel wird ihr Kapital auch in Zukunft fortwährend steigen und ihr eine immer größere Wirksamkeit ermöglichen.

II. Das Schulwesen in den Kantonen.

1. Organisation und Leitung. Mit Ausnahme des eidgenössischen Polytechnikums in Zürich ist das gesamte Schulwesen in der Schweiz Sache der Kantone. Diese erlassen die Gesetze, Reglemente und Lehrpläne für die verschiedenen Schulen, und die Schulbehörden werden entweder von den kantonalen Regierungen oder von den Gemeinden gewählt. Die Bundesbehörden verlangen nur eine zweckentsprechende Verwendung der vom Bunde gewährten Unterstützungen. Gleichwohl dringen bei der fortschreitenden Entwicklung immer mehr einheitliche Gedanken und Einrichtungen in das gesamte schweizerische Schulwesen ein.

Von hervorragender Bedeutung sind in dieser Hinsicht die jährlichen Konferenzen der kantonalen Erziehungsdirektoren. Wie schon bemerkt, hat diese Konferenz mit großem Eifer und gutem Erfolg für die Unterstützung der Volksschule durch den Bund gewirkt. Ferner nahm sie die Ausarbeitung eines Atlasses für Mittelschulen an die Hand und fördert auf diesem Wege die Erstellung guter und einheitlicher Lehrmittel. Sie sorgt aber auch für die wissenschaftliche Fortbildung der Lehrer, indem sie Ferienkurse für Lehrer an den Hochschulen der deutschen und französischen Schweiz veranstaltet. Die ersten von dieser Konferenz angeordneten Kurse werden im Jahr 1903 in Zürich und Neuenburg abgehalten.

Endlich suchen die Erziehungsdirektoren auch den Militärdienst der Lehrer, der gegenwärtig in den einzelnen Kantonen sehr verschieden ist, für die ganze Schweiz einheitlich zu gestalten. Da mehrere Erziehungsdirektoren auch den eidgenössischen Räten angehören, wird es ihnen um so eher möglich, den Bestrebungen ihrer Konferenz auch auf eidgenössischem Boden zum Siege zu verhelfen. Die Konferenz der Erziehungsdirektoren bildet demnach im Schulwesen ein wichtiges Bindeglied zwischen den Kantonen und dem Bund.

Von neuen Gesetzen und Verordnungen über das Schulwesen ist aus dem Berichtsjahre wenig zu melden. Die Kantone wollten zuerst die Entscheidung über die Bundessubvention der Volksschule abwarten, um ihre eigenen gesetzgeberischen Erlasse darnach zu gestalten. Daher begnügten sie sich meistens mit der Aufstellung von neuen Reglementen, Lehrplänen und anderen Spezialverordnungen, die nachher an geeigneter Stelle angeführt werden sollen.

2. Die Erziehung in der Familie und in Hilfsanstalten. Der Kindergarten. Außerordentlich verschieden gestaltet sich die Erziehung in der Familie je nach den Verhältnissen, der Beschäftigung, Bildung und Gesittung der Eltern. Vor allem kommt es auf den sittlich-religiösen Geist, der in der Familie herrscht, an. Sind nun in dieser Hinsicht auch viele Eltern sehr gleichgültig, so wünscht doch die große Mehrzahl derselben, daß ihre Kinder in Zucht und Ehren aufwachsen oder sich wenigstens einer gesetzmäßigen Ehrbarkeit befleißen. Was den Stand und Beruf der Eltern betrifft, so bietet die Landwirtschaft bei den vorwiegend kleinbäuerlichen Verhältnissen der Schweiz im allgemeinen den günstigsten Boden für die Erziehung, weil hier die Eltern ihre Kinder in der schulfreien Zeit fast beständig um sich haben und sie richtig beschäftigen und beaufsichtigen können. Hier wird auch das schwierige Problem der Kinderarbeit am glücklichsten gelöst. Denn wenn verständige Eltern ihre Kinder in Haus und Feld selbst beschäftigen, so

gereicht diese Arbeit den Kindern nicht zum Schaden, sondern vielmehr zum Segen. Freilich kommt es auch in vielen Bauernfamilien vor, daß die Eltern aus Not oder aus Unverstand und Härte ihre Kinder überanstrengen, und oft muß die Schularbeit darunter leiden, da die Kinder schon am frühen Morgen aus dem Schlafe geweckt und zu körperlicher Arbeit angehalten werden und dann ermüdet und schläfrig in die Schule kommen. Aber in sittlicher Hinsicht üben manche Beschäftigungen der ärmeren Stadtkinder einen weit schlimmeren Einfluß aus, weil sie häufig zum gierigen Gelderwerben und leichtsinnigen Geldverbrauchen führen.

Aber außer dem eidgenössischen Fabrikgesetz, das die Beschäftigung der Kinder in den Fabriken verbietet, wurden bis jetzt noch keine Gesetze über die Kinderarbeit erlassen. Doch werden die notwendigen Vorarbeiten zu weiteren Gesetzen für Kinderschutz gemacht. Auf Betreiben der schweizerischen gemeinnützigen Gesellschaft soll zunächst für die ganze Schweiz festgestellt werden, inwieweit eine Verwendung der Schulkinder zu beruflicher Arbeit stattfinde. Zu diesem Zwecke wurden den Lehrern Fragebogen zur Ausfüllung zugestellt. Das Ergebnis dieser Untersuchung wird nun zeigen, inwiefern auf dem Gebiete der Kinderarbeit Mißstände bestehen und welche Verfügungen in dieser Hinsicht notwendig sind. Diese Arbeit ist aber noch nicht abgeschlossen. Jedenfalls hat die Gesetzgebung in dieser Hinsicht mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen. Denn erstlich herrscht allgemein die gewiß berechtigte Ansicht, daß eine regelmäßige, den kindlichen Kräften entsprechende Beschäftigung der Jugend und die frühe Gewöhnung an die Arbeit eines der besten Mittel der Erziehung, Müßiggang dagegen schon in der Jugend aller Laster Anfang sei, und sodann würden sich die meisten Eltern polizeiliche Eingriffe in die häusliche Erziehung nur ungern gefallen lassen. Hier den richtigen Weg zu finden, erfordert ein hohes Maß gesetzgeberischer Weisheit. Es ist für die Schweiz von großem Wert, daß Deutschland nun schon ein Gesetz für Kinderschutz erlassen hat, indem die leitenden Gedanken dieses Gesetzes und die Erfahrungen, die man mit demselben machen wird, auch den schweizerischen Behörden den richtigen Weg zeigen können.

Die Entwicklung der Kindergärten oder Kleinkinderschulen ist in manchen Kantonen gegenüber einzelnen anderen Staaten noch etwas zurückgeblieben. Nur in wenigen Kantonen, wie Basel-Stadt, Genf und Neuenburg, hat der Staat die Organisation der Kindergärten selbst an die Hand genommen und allgemein durchgeführt. In den meisten Kantonen dagegen wird die Sorge für Kindergärten den Gemeindebehörden und privaten Gesellschaften überlassen, und naturgemäß sind es vorzüglich die Städte, die sich derselben annehmen, während auf dem Lande die Kindergärten nur vereinzelt vorkommen. Immerhin bestehen in der Schweiz jetzt etwa 800 Kindergärten oder Kleinkinderschulen mit mehr als 40,000 Kindern. An vielen Orten zeigt sich kein Bedürfnis nach Kindergärten, da die meisten Mütter selbst für die Erziehung ihrer vorschulpflichtigen Kinder sorgen. Ob ein Kindergarten in einer Ortschaft ein Bedürfnis sei, das hängt von den Verhältnissen, namentlich davon ab, ob viele Mütter in Fabriken oder sonst fern von ihren Familien beschäftigt seien. Daher kann in den meisten Kantonen von einer allgemeinen Einführung der Kindergärten durch den Staat nicht die Rede sein. Wohl aber sollten die Staatsbehörden für die Ausbildung von Kindergärtnerinnen sorgen und die Kindergärten beaufsichtigen. Denn von der Einsicht und Tüchtigkeit der Kindergärtnerinnen, von der Ein-

richtung des Kindergartens und der Beschäftigung der Kinder hängt der Erfolg der Kindergärten ab. Nach dieser Richtung ist noch eine bedeutende Aufgabe zu erfüllen. Denn wie man auch über die Kindergärten urteilen mag, so wird man sie doch bei den heutigen Arbeitsverhältnissen namentlich für Städte und industrielle Ortschaften als eine Notwendigkeit anerkennen müssen, und darum soll der Staat auch dafür sorgen, daß sie in keiner Hinsicht nachteilig, sondern nur förderlich auf die leibliche und geistige Entwicklung der zarten Jugend wirken.

3. Die Volksschule oder die Primarschule, wie die gewöhnliche Volksschule in der Schweiz genannt wird, erfreut sich einer immer größeren Aufmerksamkeit von seiten der verschiedenen Volkskreise und der Behörden. Daß sich auch die höheren Stände lebhaft für das Gedeihen der Volksschule interessieren, verdankt diese wesentlich dem Umstand, daß in der Schweiz die einheitliche Volksschule für die 4—6 ersten Schuljahre besteht, die von den Kindern aller Stände, auch von denen, die später in höhere Schulen übertreten wollen, besucht wird. Der Uebertritt aus der Primarschule in die Sekundarschulen, Realschulen und unteren Gymnasien erfolgt in den einen Kantonen nach dem vierten oder fünften, in anderen erst nach dem sechsten Schuljahre. Da also die allgemeine Volksschule auch die Vorbereitung der Schüler für die höheren Lehranstalten besorgt, so haben die höheren, einflußreichen Stände jetzt ein viel größeres Interesse, an der Hebung der Volksschule zu arbeiten, als ehedem, da noch besondere Vorschulen zur Vorbereitung auf die höheren Schulen bestanden. Damals hatte die Primarschule sogar in den Städten oft ungenügende Schulzimmer und Lehrmittel und überfüllte Klassen. Jetzt aber baut man für die Primarschulen ebenso schöne Schulhäuser wie für die höheren Schulen und rüstet sie mit Schulbänken und Lehrmitteln ebenso gut aus; die Schülerzahl in den Primarschulklassen wurde herabgesetzt, so daß sie z. B. in der Stadt Bern höchstens 44 und im Durchschnitt nur 40 per Klasse beträgt. Daher können die Primarschüler die Aufnahmeprüfung in die höheren Lehranstalten ebenso gut bestehen als ihre Altersgenossen aus den besonderen Vorschulen. Da die letzten zudem von Staat und Gemeinden nicht mehr unterstützt werden, so gibt es nur noch einige Privatschulen dieser Art, die ihr Bestehen teils religiösen Gründen, teils Standesrücksichten zu verdanken haben.

Die Bestrebungen zur Hebung der Primarschule zielen zunächst auf eine Vermehrung der Schulzeit. Ueber die Dauer der Schulzeit bestehen in den einzelnen Kantonen sehr verschiedene Vorschriften; während die fortgeschrittenen Kantone eine achtjährige, einzelne, wie z. B. Bern, sogar eine neunjährige Schulzeit besitzen, begnügen sich andere noch mit einer kürzeren Schulzeit. Im Berichtsjahr hat der Kanton Appenzell Inner-Rhoden, ein im Schulwesen noch zurückstehender Kanton, das 7. Schuljahr gesetzlich eingeführt. Ferner ist man auf eine Verminderung der noch häufig vorkommenden Schulversäumnisse bedacht, damit alle Kinder ihren vollen Anteil an der obligatorischen Schulzeit erhalten und der Unterricht ohne Störung und Unterbrechung lückenlos weitergeführt werden könne.

Als ein wirksames Mittel zur Hebung des Unterrichts wird auch die Unentgeltlichkeit der Lehrmittel und Schulmaterialien betrachtet und daher immer mehr eingeführt. Denn viele ärmere Schüler werden von ihren Eltern nur ungenügend mit Schulbüchern und Schreibmaterial versehen, was dann auch auf den Unterricht nachteilig ein-

wirkt. Auch fand man, daß der Unterricht wesentlich gefördert werde, wenn alle Schüler gleichartige Schulmaterialien benützen, und daß diese Materialien viel besser und billiger angekauft werden können, wenn sie gemeinsam für die ganze Schule angeschafft werden. In einzelnen Kantonen ist die Unentgeltlichkeit gesetzlich eingeführt, in anderen kann sie von den Gemeinden mit staatlicher Unterstützung eingeführt werden. Immer zahlreichere Gemeinden verabfolgen jetzt nicht nur den bedürftigen, sondern allen Schülern sowohl die Schulbücher, als auch die Schulmaterialien unentgeltlich. Im ganzen erhalten zwei Fünftel der Kinder die Lehrmittel unentgeltlich. Man macht mit der Unentgeltlichkeit gute Erfahrungen. Die Befürchtung, daß sich die Familien alsdann weniger um die Fortschritte der Kinder kümmern, hat sich als gänzlich unbegründet erwiesen.

Von den Lehrfächern der Volksschule gab im Berichtsjahre namentlich der Religions- und Moralunterricht Anlaß zu Verhandlungen. In den protestantischen Schulen der Schweiz wird kein konfessioneller Religionsunterricht erteilt und der Katechismus in der Schule nicht gelernt und behandelt; die Schule überläßt dieses Gebiet vollständig dem kirchlichen Religionsunterricht der Geistlichen und erteilt ihren Religions- und Sittenunterricht lediglich auf Grund der biblischen Geschichte und ethischer Erzählungen. Die Lehrbücher für den Religionsunterricht in der Schule oder die „Kinderbibeln", wie sie in der Schweiz vielfach genannt werden, bieten den Lehrstoff in pädagogischer Auswahl und Anordnung. Den Lehrern ist in der Behandlung desselben volle Freiheit gestattet. Auch die Rechte der Eltern sind gewahrt, indem die Bundesverfassung die Bestimmung enthält: „Niemand kann zu einer religiösen Handlung oder zu einem religiösen Unterricht gezwungen werden. Bis zum 16. Altersjahr der Kinder entscheidet hierüber der Vater." Auf Grund dieser Bestimmung können die Eltern ihre Kinder vom Religionsunterricht dispensieren lassen, und dies geschieht denn auch von einzelnen, aber verhältnismäßig selten und meist nur auf Anstiften der katholischen Kirche in reformierten Gemeinden. Die meisten Eltern lassen ihre Kinder den Religionsunterricht besuchen, auch wenn sie mit den religiösen Ansichten der Lehrer nicht ganz übereinstimmen. Denn die Lehrer bemühen sich, vom Religionsunterricht alles fernzuhalten, was Andersdenkende verletzen könnte, und die biblische Geschichte so zu behandeln, daß alle Kinder dadurch in ihrem religiösen und sittlichen Leben gefördert werden.

Wie anderwärts, so zeigen sich jedoch auch im Leben des Schweizervolkes viele religiöse und sittliche Mängel, und bekanntlich gibt es immer Leute, welche die Ursachen aller möglichen Schäden des Volkslebens in der Schule suchen. Darum ließ sich nun der Ruf hören, daß der Religionsunterricht und die sittlichen Belehrungen der Schule ungenügend seien und daher durch einen besonderen Moralunterricht ergänzt oder ersetzt werden müssen. Für diesen ethischen Unterricht wirkte besonders Privatdozent Dr. W. Förster in Zürich; indem er in verschiedenen Städten öffentliche Vorträge, besonders für die Lehrerschaft, und in Zürich einen vollständigen Kurs des Moralunterrichts für Lehrer abhielt. Der selbständige Moralunterricht in der Schule bildete auch einen Verhandlungsgegenstand der züricherischen Schulsynode im September 1902. Die von Dr. Förster aufgestellten und von der Synode angenommenen Thesen zeigen in Kürze, welche Ziele man mit dem selbständigen Moralunterricht in der Schule verfolgt und was man sich von demselben verspricht, weshalb sie hier wörtlich mitgeteilt werden; sie lauten:

1. „Es ist die Pflicht der Schule, nicht bloß Wissen zu überliefern, sondern auch an derjenigen Charakterbildung mitzuarbeiten, ohne welche auch die geistigen Fertigkeiten nicht zum Segen des Einzelnen und der Gesamtheit angewendet werden können. 2. Die moralische Einwirkung der Schule darf jedoch nicht der bloßen Improvisation und der zufälligen Begabung des einzelnen Lehrers überlassen werden, sondern sie muß mindestens ebenso gründlich wie die Ueberlieferung bloßer Kenntnisse und Fertigkeiten zum Gegenstand pädagogischer Vorbereitung in den Seminaren und an der Universität gemacht werden. Moralpädagogik sollte ein besonderer Gegenstand der Lehrerausbildung werden. 3. Die Einbeziehung ethischer Fragen und Gesichtspunkte in sämtliche Lehrfächer ist zwar sehr wertvoll für die Unterordnung alles Wissens unter die Aufgabe der Menschenbildung — sie fordert aber zu ihrer eigenen Ergänzung und Vertiefung die zusammenfassende und zusammenhängende Besprechung in einer besonderen Stunde. 4. Dieser zusammenhängende Moralunterricht soll nicht eine Darstellung abstrakter Gebote sein, sondern diejenige Orientierung im wirklichen Leben geben, diejenigen Fähigkeiten des Mitfühlens und Verstehens wecken, diejenigen geistigen Hilfen zur Selbstbeherrschung und diejenigen Anregungen zur Selbsterziehung übermitteln, ohne welche die Sittenlehre niemals im konkreten Leben des Kindes Wurzel fassen kann. Die Ausarbeitung dieser Aufgabe wird auch zur Bereicherung und Vertiefung der Moralpädagogik im Religionsunterricht führen. 5. Der Moralunterricht ist für die Schuldisziplin von besonderer Bedeutung, insofern eine ruhige und unpersönliche Besprechung der hier in Frage kommenden Forderungen und Notwendigkeiten einen weit nachhaltigeren Eindruck machen muß, als bloße disziplinarische Gegenwirkungen."

Welchen Erfolg diese Bestrebungen der „ethischen Kultur" haben werden, bleibt abzuwarten. Viele halten dafür, die aus der biblischen Geschichte und Lehre, aus der Literatur und aus der Geschichte geschöpften sittlichen Belehrungen seien lebensvoller und wirkungsvoller als ein gesonderter Moralunterricht, der leicht trocken und den Kindern langweilig werde. Es kommt natürlich in beiden Fällen vor allem darauf an, ob der Lehrer mit Leben und Wärme unterrichtet und es versteht, die Kinder zu packen. Jedenfalls hat diese Bewegung das Gute, daß sie die Schule ernstlich an ihre Aufgabe mahnt, mit aller Kraft an der sittlichen Erziehung der Jugend zu arbeiten, und die Lehrer zum Nachdenken auffordert, wie sie diese Aufgabe am besten lösen können.

Auch für das leibliche Wohl der Schulkinder wurde auf mannigfache Weise gesorgt. In immer zahlreicheren Gemeinden bürgert sich die Schülerspeisung ein, so daß jetzt in ungefähr $^2/_3$ der Primarschulen während des Winters den bedürftigen Schülern des Mittags eine kräftige Suppe oder Milch mit Brot verabfolgt wird. In den Städten wurden auch Kinderhorte für die schulfreie Zeit und in den Sommerferien für arme, erholungsbedürftige Schulkinder Ferienkolonien eingerichtet. Dieser Wohltat werden jetzt etwa 4000 Kinder teilhaftig.

Die Schulgesundheitspflege wird namentlich durch die „schweizerische Gesellschaft für Schulgesundheitspflege" kräftig gefördert. Diese Gesellschaft vereinigt Hygieiniker, Aerzte, Architekten, Schulmänner, Mitglieder der Schulbehörden und andere Schul- und Volksfreunde zu gemeinsamer Arbeit für das leibliche Wohl der Schuljugend. In ihrem Jahrbuch besitzt die Gesellschaft ein vortreffliches Publikationsmittel zur Veröffentlichung ihrer Arbeiten und Verhandlungen, wodurch diese den

weitesten Kreisen zugänglich und nützlich werden. Der Präsident dieser Gesellschaft, Dr. F. Schmid in Bern, Direktor des schweizerischen Gesundheitsamtes, hat in einem stattlichen Bande „die schulhygieinischen Vorschriften in der Schweiz“ in übersichtlicher Ordnung zusammengestellt, in der Absicht, Schul- und Sanitätsbehörden und allen, die sich für schulhygieinische Fragen interessieren, auf diesem Gebiete eine sichere Orientierung zu ermöglichen. Im Jahre 1902 hielt die Gesellschaft für Schulgesundheitspflege ihre Jahresversammlung in Basel ab, wo namentlich über folgende Fragen verhandelt wurde: 1. Die Bekämpfung der ansteckenden Krankheiten in der Schule, nach einem Referat von Prof. Albrecht Burckhardt in Basel, 2. Zweck und Methode der Augenuntersuchungen in den Volksschulen, auf Grund der Referate von Dr. A. Siegrist in Basel und Dr. Steiger in Zürich, 3. die neueren Schulhäuser in Basel, von Regierungsrat H. Reese in Basel. Um noch weitere Kreise, namentlich die Lehrerschaft für die Schulgesundheitspflege zu gewinnen, gibt die Gesellschaft nun auch ein Blatt heraus.[1]) Die Schularztfrage macht nur langsame Fortschritte. Doch hat die Stadt Luzern im Berichtsjahre das Institut der Schulärzte eingeführt und durch ein Regulativ die Stellung und die Tätigkeit derselben näher bestimmt.

Die Sorge für die Schwachsinnigen und Schwachbegabten hat auch in diesem Jahre einige Erfolge zu verzeichnen, indem Anstalten für Schwachsinnige beschlossen und an verschiedenen Orten Spezialklassen für Schwachbegabte errichtet wurden. In einzelnen Kantonen, wie z. B. in Bern und Zürich, ist die Sorge für die anormalen Kinder durch Gesetze dem Staate zur Pflicht gemacht. Aber den Gemeinden, den gemeinnützigen Gesellschaften und den wohltätigen Privatpersonen bleibt auch hier noch ein großes Feld zu Betätigung, da die Erziehung solcher Kinder außerordentliche Anstrengungen und Opfer verlangt. Auch wird das Feld der Tätigkeit immer mehr erweitert. So will die schweizerische gemeinnützige Gesellschaft durch Gründung einer „Albert Fisler Stiftung“ [2]) auch für die Schwachsinnigen im nachschulpflichtigen Alter sorgen, damit sie durch Erlernung eines Berufs später teilweise oder ganz für sich selbst sorgen können oder eine ihrer Eigenart entsprechende Versorgung erhalten. Durch eine hochherzige Schenkung wurde es dieser Gesellschaft auch möglich gemacht, eine Anstalt für schwachsinnige Taubstumme in Turbenthal zu gründen, und endlich geht man daran, nicht nur für die bildungsfähigen, sondern auch für die nicht bildungsfähigen Schwachsinnigen Anstalten zu errichten.

Einen wichtigen Dienst leistet der Erziehung der anormalen Kinder die von den Bundesbehörden angeordnete und von den Schulbehörden und der Lehrerschaft in den Kantonen unter Beiziehung von Aerzten durchgeführte Untersuchung der ins schulpflichtige Alter tretenden Kinder, wodurch ermittelt wird, welche Kinder an Gesichts-, Gehör- und Sprachfehlern oder anderen Gebrechen leiden, welche schwachbegabt, schwach- oder blödsinnig seien, welche in eine Anstalt oder Spezialklasse versetzt werden müssen und welche auch in der öffentlichen Primarschule einer besonderen Berücksichtigung bedürfen.

---

[1]) Blätter für Schulgesundheitspflege und Kinderschutz. Beilage zur schweizerischen Lehrerzeitung.

[2]) Der verstorbene Albert Fisler war ein hervorragender Lehrer für Schwachsinnige in Zürich und hat sich auch durch seine weitere Tätigkeit um die Erziehung der Schwachsinnigen große Verdienste erworben.

4. Die allgemeine Fortbildungsschule, die es nicht mit der beruflichen Bildung zu tun hat, wie z. B. die Handwerkerschulen und die verschiedenen gewerblichen und kaufmännischen Fortbildungsschulen, sondern die allgemeine Volksbildung zu fördern sucht, ist in den einzelnen Kantonen sehr verschieden organisiert. In den einen Kantonen beruht sie auf Freiwilligkeit, in andern ist sie obligatorisch, und wieder in anderen haben die Gemeinden das Recht, die obligatorische Fortbildungsschule einzuführen. Doch werden die Jünglinge vom Besuch derselben befreit, wenn sie eine höhere Lehranstalt oder eine berufliche Fortbildungsschule besuchen oder sich durch eine Prüfung über eine genügende Bildung ausweisen. Auch über die Ziele der Fortbildungsschule herrscht noch keine Uebereinstimmung; während die einen auch in diesen Schulen die berufliche, namentlich die landwirtschaftliche Bildung pflegen wollen, begnügen sich andere, hauptsächlich mit Rücksicht auf die Rekrutenprüfungen, mit der Befestigung und Erweiterung des in der Primarschule Gelernten. Da diese Fortbildungsschulen nur von Jünglingen besucht werden, die nach keiner höheren oder fachlichen Bildung streben, und ihnen nur eine beschränkte Schulzeit, an manchen Orten von jährlich nur 60 Stunden, zur Verfügung steht, so zeigte die Erfahrung, daß eine Fachbildung hier nicht möglich ist. Anderseits kam man zur Einsicht, daß der Unterricht sich nicht in den Bahnen des Primarunterrichts bewegen darf, wenn die Jünglinge ihm mit Interesse folgen sollen, sondern daß er mehr auf die Bedürfnisse des praktischen Lebens Rücksicht nehmen und namentlich die Verfassungs- und Gesetzeskunde behandeln muß, damit die Jünglinge mit den Aufgaben des Gemeinwesens und mit den Rechten und Pflichten der Bürger bekannt werden. Daß sie dabei auch im Lesen, Schreiben und Rechnen geübt werden sollen, versteht sich von selbst, aber dazu sollen neue, dem reiferen Alter angemessene Lehrstoffe verwendet werden.

5. Die höheren Schulen. Die Mittelschulen, wozu wir die Sekundarschulen, in einigen Kantonen Realschulen oder Bezirksschulen genannt, ferner die Progymnasien, Gymnasien und oberen Realschulen zählen, entwickelten sich auch im Berichtsjahre weiter, indem neue Sekundarschulen gegründet und bestehende erweitert wurden. Die industrielle Stadt Biel baute ihr Progymnasium zu einem vollständigen Gymnasium aus. In der Schweiz sind die Sekundarschulen auch auf dem Lande allgemein verbreitet, und in vielen ist der Besuch entweder für alle oder doch für die ärmeren Schüler unentgeltlich; manche verabfolgen auch die Lehrmittel gratis; denn es herrscht das Bestreben, auch den armen, gutbegabten Kindern den Zugang zu einer besseren Schulbildung offen zu halten. Aus den Sekundarschulen können die Schüler dann leicht in die oberen Realschulen oder in die Gymnasien eintreten. Dies ist da um so leichter möglich, wo sogenannte Reformgymnasien bestehen, wie in Bern, der fremdsprachliche Unterricht demnach nicht mit den alten Sprachen, sondern mit dem Französischen begonnen wird. Zu bemerken ist noch, daß mehrere Gymnasien auch dem weiblichen Geschlecht geöffnet sind, und daß man mit den Schülerinnen und dem System der Coedukation hier bis jetzt gute Erfahrungen gemacht hat.

Mit Hochschulen ist die Schweiz reichlich gesegnet, da sie deren 7 und 1 Polytechnikum besitzt, was für ein Land mit nicht ganz 3½ Millionen Bewohnern eine große Zahl ist. Gleichwohl sind sie gut besucht; einzelne, wie Bern und Genf, haben über 1000 immatrikulierte Studenten und außerdem noch viele Hörer. Die Ursache dieser

Frequenz liegt namentlich darin, daß die Tore der schweizerischen Hochschulen auch den Damen und den Ausländern weit geöffnet sind, so daß die Ausländer fast die Hälfte und die Damen ungefähr 1/4 der Studentenschaft ausmachen. Die studierenden Damen sind mit den Studenten gleichberechtigt, und es hängt nicht vom Belieben der einzelnen Professoren ab, ob sie den Damen den Zutritt zu ihren Vorlesungen gestatten wollen oder nicht. Uebrigens zeichnen sich die Studentinnen vielfach durch ein gesittetes Betragen, großen Fleiß und Tüchtigkeit aus. So erfreulich aber die große Frequenz der Hochschulen ist, so führt sie doch auch gewisse Uebelstände herbei, indem sie namentlich in der medizinischen Fakultät die einzelnen Studenten beeinträchtigt, so daß hierüber im Berichtsjahre hie und da geklagt wurde. Die Behörden suchten durch Erweiterungen der Räume Abhülfe zu schaffen.

6. Der **Lehrerstand** arbeitete auch im Berichtsjahre kräftig an seiner geistigen und materiellen Hebung, und wenn auch keine großen Erfolge erreicht werden, so geht es doch langsam vorwärts.

In der **Lehrerbildung** konnte nicht mehr erreicht werden, als daß in einem Kantone die Seminarkurse auf 4 Jahre verlängert und die Bedingungen zum Eintritt ins Seminar an einzelnen Orten erhöht wurden. Wenn die Seminarkurse auch in den fortgeschrittenen Kantonen nur vier Jahre dauern, so ist dabei zu bedenken, daß eine neunjährige Schulzeit vorausgeht und zum Eintritt ins Seminar meistens Sekundar- oder Realschulbildung verlangt wird. Aber die Lehrerschaft wünscht doch eine Erweiterung ihrer Bildung. Daher besuchten auch im Berichtsjahre viele Primarlehrer die Hochschulen, zu welchen die Volksschullehrer in der Schweiz ungehinderten Zutritt haben. Die meisten bestehen nach zweijährigem Hochschulstudium die Prüfung als Sekundarlehrer; manche studieren noch weiter, um das Patent für das höhere Lehramt zu erlangen. Daneben werden auch einzelne besondere Kurse für im Amte stehende Primarlehrer zu ihrer Fortbildung eingerichtet. Da also viele Primarlehrer später auch akademische Studien machen, so besteht in der Schweiz kein schroffer Gegensatz zwischen akademisch und seminaristisch gebildeten Lehrern.

An ihrer Fortbildung arbeitet die Lehrerschaft auch in ihren Vereinen, Konferenzen und Synoden. So kamen auch im Berichtsjahre die verschiedenen Lehrfächer der Volksschule und ihre methodische Durchführung zur Behandlung, aber auch solche Fragen, die über die Tätigkeit in der Schule hinausreichen, wie z. B. die folgenden Verhandlungsgegenstände: **Schule und Jugendlektüre, die Hebung des Volkstheaters als Volksbildungsanstalt, die Tätigkeit des Lehrers außer der Schule und seine Beziehung zum Elternhaus, die Stellung des Lehrers zum Vereinswesen.** Das letztgenannte Thema bezieht sich auf die vielfache Inanspruchnahme der Lehrer für die Leitung von Gesang- und Turnvereinen, von Konzerten und theatralischen Aufführungen; denn das Volkstheater ist in der Schweiz bis in kleine Dörfer verbreitet und führt jeden Winter zu einer großen Zahl von Vorstellungen, an denen meist auch die Mitwirkung der Lehrer verlangt wird. Die Lehrerschaft will ihre Dienste dem Vereinswesen, soweit es zur Bildung und Veredlung des Volkes dient, auch ferner widmen, erklärt sich aber gegen eine zu ausgedehnte Vereinstätigkeit des Lehrers, da sie seiner Gesundheit und der Arbeit in der Schule schädlich sei.

In den meisten Kantonen ist die **Besoldung** der Primarleh

noch ungenügend, und damit hängt auch der hie und da herrschende Lehrermangel zusammen; denn manche Lehrer verlassen den Lehrerberuf, um in einer anderen Stellung ein besseres Auskommen zu suchen. Zwar wurden die Lehrerbesoldungen auch im Berichtsjahre teils von Kantonsbehörden, (Wallis, St. Gallen), teils von Gemeinden erhöht; aber viele Gemeinden leisten wenig über die gesetzlichen Verpflichtungen hinaus. Wesentliche Mehrleistungen müssen vom Staate übernommen werden, wenn es allgemein besser werden soll. Es handelt sich dabei ja nicht etwa nur um die Beseitigung des Lehrermangels, sondern um die Hebung der Schule; denn wenn der Lehrer kein genügendes Auskommen hat, so kann er nicht mit ungeteilter Kraft und Freudigkeit in der Schule arbeiten. Wohl beweist die Lehrerschaft auch unter schwierigen Verhältnissen Eifer und Pflichttreue; aber die freudige Begeisterung für den Lehrerberuf muß unter den anhaltenden Sorgen für die Familie doch leiden.

In anderen Beziehungen besitzt die schweizerische Lehrerschaft manches, wofür in anderen Ländern noch gekämpft wird: sie ist von kirchlichen Funktionen und kirchlicher Aufsicht frei und steht „ausschließlich unter staatlicher Leitung". Lehrerschaft und Geistlichkeit, Schule und Kirche können dessenungeachtet gemeinsam an der Erziehung der Jugend arbeiten, jeder Teil in selbständiger Stellung und in gegenseitiger Achtung, und in der Tat herrscht meistens ein freundliches und friedliches Verhältnis zwischen den beiden Institutionen.

